



Частное образовательное  
учреждение  
высшего образования  
«ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОЙ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»

Нейрологопедический Центр  
«ЛОГОПРОГНОЗ»



**VII ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ  
КОНФЕРЕНЦИЯ  
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

**«БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА  
В ШКОЛЕ И ОБЩЕСТВЕ»**

***Сборник тезисов участников***

***Санкт-Петербург  
26-27 октября 2018 года***

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Ф.И.О., название</b>	<b>Стр.</b>
<i>Балякова А.А.</i> Применение альтернативной коммуникации при нарушениях развития различного генеза	<b>3</b>
<i>Васильева И.К.</i> Формирование у обучающихся с ОВЗ способности и готовности к созидательному творчеству в окружающем мире с помощью ТИКО - конструирования	<b>6</b>
<i>Исмаков Т.М.</i> Нормативно-правовые аспекты организации доступной среды для инвалидов в Российской Федерации	<b>9</b>
<i>Кочетова Т.Н.</i> «Сенсорная гостиная» как форма работы с учащимися с ТМНР»	<b>13</b>
<i>Красюк О.В.</i> К вопросу о подготовке педагогов к реализации федеральных образовательных стандартов начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья	<b>15</b>
<i>Логинова Л.И.</i> Организация взаимодействия семьи и педагога-психолога в воспитании и развитии ребенка с ОВЗ	<b>21</b>
<i>Мальцева А.А.</i> Особенности формирования самооотношения у младших подростков в инклюзивном образовании	<b>24</b>
<i>Неуструев В.В.</i> Организация безбарьерной среды для инвалидов по зрению на стадионах России во время чемпионата мира по футболу 2018	<b>27</b>
<i>Потупина С.Н.</i> Гармонизация детско-родительских отношений в семье особого ребёнка посредством художественного и прикладного творчества в проекте «Я рисую этот мир»	<b>31</b>
<i>Смирнова И.А.</i> Сочетание педагогической коррекции и компенсации в развитии коммуникативных средств у детей с тяжелыми множественными нарушениями	<b>34</b>
<i>Терешкина И.Б., Векилова С.А.</i> Причины коммуникативных барьеров в восприятии студентов психологов	<b>38</b>

## **Применение альтернативной коммуникации при нарушениях развития различного генеза**

*Балякова А.А.*

*кандидат биологических наук*

*ФГБУН Институт физиологии им. И.П.Павлова РАН*

*Ключевые слова: альтернативная коммуникация, нарушение развития, айтрекинг, кохлеарная имплантация.*

Возможность коммуникации представляет собой одну из основ жизни человека и общества. Ее проявления и средства могут быть различными, в частности, иметь вербальный (использование устной речи и языковых правил) и невербальный (использование спонтанных жестов, знаков) характер. При этом освоение специальных систем жестовой и/или знаковой коммуникации подразумевает развитие вспомогательного языка (описание внутренней модели внешнего мира), в котором отсутствует вокальная составляющая речи, но возможно использование текстовых сообщений. Способы коммуникации, которые заменяют или дополняют речевое взаимодействие между людьми, относят к альтернативной и аугментативной формам коммуникации (ААК). При этом аугментативная (дополнительная) коммуникация может использоваться на протяжении всей жизни человека (нарушения артикуляции, неразборчивость речи, детский церебральный паралич (Pirila S., van der Meere J., Pentikainen T., Ruusu-Niemi P., Korpela R. and Kilpinen J., 2007), БАС) или выполнять временную функцию, обеспечивая процесс общения при задержке речевого развития или в периоды потери способности к устной речи (операции на гортани, нарушения мозгового кровообращения), реабилитация глухих пациентов после кохлеарной имплантации. С учетом различий в степени понимания и использования устной речи и языка, способности в будущем научиться понимать и использовать их для реализации коммуникативного поведения выделяют три основных направления применения

ААК: средство выражения, вспомогательный язык и альтернативный язык (Фон Течнер Стивен, Мартинсен Харальд, 2014).

В зависимости от возможностей пациентов для ААК можно использовать различные средства: жестовые знаки (слова объясняются жестами); графические символы (Блисс-символы, картиночные символы - Picture Communication Symbols (Фрост Л., Бонди Э., 2011) и пиктографическая идеографическая коммуникация – Pictographic Ideographic Communication); предметные символы (например, словесные кубики Примака). Так же возможны варианты использования электронных устройств для ААК.

В последние годы успешно развиваются технологии айтрекинга, позволяющего при помощи движений глаз управлять компьютером, выходить в Интернет, общаться и генерировать речь. Эти разработки становятся незаменимыми помощниками в кризисных состояниях, сопровождающихся обездвиженностью человека. Одной из них является ассистивный айтрекер Стерх (ООО «Нейроиконика Ассистив»), который представляет отечественную разработку с русскоязычным интерфейсом, полностью готовую к практическому применению и проходящую апробацию в клинических условиях.

Технология основана на регистрации направления взгляда человека с помощью специализированных высокоскоростных камер, является неинвазивной и не оказывает негативного воздействия на организм человека с ограниченными возможностями здоровья.

Использование данного ассистивного комплекса позволяет пациенту:

- мгновенно информировать медицинский персонал, родственников о состоянии дискомфорта и возникающих потребностях;
- осуществлять общение с окружающим миром, включая варианты синтеза речи;
- пользоваться интернетом и большинством компьютерных программ и приложений.

В программе предусмотрены условные «кнопки» быстрого доступа с предустановленным сообщением. Так же возможно формирование тематических

блоков иконок, отражающих индивидуальные предпочтения пользователя и варианты действий его родственников.

При выборе клавиатуры и функции набора текста, части клавиатуры, на которые смотрит пользователь, плавно увеличивается в размерах, что облегчает выбор нужного буквенного отображения. Подтверждение выбора возможно несколькими способами: задержка взора или моргание глазами при фиксации взора на соответствующей букве.

Кроме того, программное обеспечение “EyeCommunicator” позволяет пациенту использовать все возможности интернета и современных средств коммуникации, общаться в привычных социальных сетях (например, Facebook, ВКонтакте), что особенно важно в подростковом возрасте. При этом можно обмениваться не только текстовыми посланиями, но и изображениями, звуковыми сигналами и видеозаписями.

Таким образом, пациент возвращается в социум и более того, может проходить обучение, выполнять профессиональную деятельность, связанную с умственным трудом и использованием компьютера.

Ассистивный айтрекер Стерх ориентирован на обеспечение коммуникации парализованных и обездвиженных больных, в палатах реанимации и интенсивной терапии, ожоговых центрах. Но он также может успешно применяться в реабилитации пациентов разного возраста с патологией опорно-двигательного аппарата, речевой и слуховой функции, кардинально улучшая качество жизни и предоставляя возможности образования.

*Список литературы:*

1. Фон Течнер Стивен, Мартинсен Харальд. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Теревинф, 2014.
2. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов — изд. Теревинф, 2011 г.
3. Pirila S., van der Meere J., Pentikainen T., Ruusu-Niemi P., Korpela R. and Kilpinen J. (2007). Language and motor speech skills in children with cerebral palsy. *Journal of Communication Disorders*, 40, 116–128.

**Формирование у обучающихся с ОВЗ способности и готовности  
к созидательному творчеству в окружающем мире  
с помощью ТИКО - конструирования**

***Васильева И.К.***

***учитель начальных классов***

***ГБОУ школа № 370 Московского района Санкт-Петербурга***

***магистр***

***Российский государственный педагогический университет им.А.И.Герцена***

*Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, созидательное творчество, ТИКО - конструирование.*

В 2018 году в России стартовала программа «Десятилетие детства». Новая программа открывает возможность перспективного видения проблем детей, обеспечивающее здоровье, образование и успешное развитие каждого ребенка. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требует особого подхода к воспитанию и развитию.

Для успешной социализации ребёнка с ОВЗ необходимо создание особой среды, способствующей развитию у ребёнка интереса к окружающему миру и его познанию, раскрывающей его способности и возможности, оптимизирующей его личностное развитие (Афанасьева Р. А., 2018).

Социализация ребёнка зависит не только от его психофизических возможностей, но и от выбора родителями адекватной модели его воспитания.

Потребность в осмысленной продуктивно-созидательной деятельности является одной из сущностных характеристик мира детства. На протяжении большей части XX века огромное внимание уделялось общественно полезной реализации детских инстинктов делания, творчества, изобретательства и конструирования. Основными направлениями детской созидательной активности, в силу исторических особенностей, выступали техническое творчество и сельскохозяйственное опытничество. Так формировалась сеть детских технических

и юннатских кружков и обществ, система профильных внешкольных учреждений, в том числе технических и сельскохозяйственных станций, детских железных дорог и водных станций и др. (Пашков А. Г. , 2018).

В условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ коррекционно-развивающее направление внеурочной деятельности становится обязательным и способствует психофизиологическому развитию ребенка.

Практическая работа с конструктором ТИКО обеспечивает интеллектуальное развитие, включает детей в совместную деятельность по конструированию тем самым работает на дальнейшую самореализацию и формирование личности ребенка.

Методика работы с конструктором ТИКО направлена на развитие у детей навыков конструкторской и проектной деятельности на основе исследования геометрических фигур и интеграции изученных геометрических модулей с целью моделирования объектов окружающего мира.

Программа «Мастерская конструирования» развивает навыки пространственного мышления, как в плане математической подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. Предложенная система логических заданий и тематического моделирования позволяет педагогам и родителям формировать, развивать, корректировать у обучающихся пространственные и зрительные представления, а также помогает детям легко, в игровой форме освоить математические понятия и сформировать универсальные логические действия. Конструирование – процесс творческий, осуществляемый через совместную деятельность педагога с детьми, а также детей друг с другом.

Результатом творческой деятельности детей является повышение самооценки, что положительно влияет на мотивацию к познанию.

В качестве основной содержательной базы в программе «Мастерская конструирования» предлагается формирование у обучающихся с ОВЗ элементарных знаний и представлений из области математики, развития речи и окружающего мира, которые формируют пространственное и логическое

мышления, развивают творческий созидательный потенциал личности, а также знакомят обучающихся с плоскостным и объемным моделированием.

Практическая работа с ТИКО-конструктором формирует у обучающихся УУД, правильные представления о смысле и форме вещей, гармонизирует взаимосвязь предметного мира с миром природы. Обучающиеся создают модели объекты реального мира, осмысливая пространство окружающего мира и предметной среды.

Занятия с образовательными конструкторами ТИКО знакомят детей с тремя видами творческого конструирования:

1) Свободное исследование, в ходе которого дети создают различные модификации простейших моделей.

2) Исследование, проводимое под руководством педагога и предусматривающее пошаговое выполнение инструкций, в результате которого дети строят заданную модель.

3) Свободное, неограниченное жесткими рамками решение творческих задач, в процессе которого ученики делают модели по собственным проектам.

После каждого занятия педагог организовывает выставку, которая демонстрирует родителям достижения их детей – ТИКО-поделки, объединенные единой тематикой.



**Нормативно-правовые аспекты организации доступной среды  
для инвалидов в Российской Федерации**

*Исмаков Т.М.*

*Южный федеральный университет*

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Горюнова*

*Лилия Васильевна*

*Ключевые слова: доступная среда, инвалиды, государственная политика, технические средства, беспрепятственный доступ.*

В настоящее время актуальной проблемой и приоритетным направлением государственной социальной политики является процесс организации доступной среды для инвалидов.

Под понятием доступная среда понимается совокупность условий и требований окружающей среды, позволяющей беспрепятственно передвигаться и воспринимать важную информацию (Леонтьева Е.Г. 2001).

Федеральное законодательство по организации доступной среды в России состоит из Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», других федеральных законов и постановлений правительства Российской Федерации.

Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» закрепляются положения об обеспечении беспрепятственного доступа инвалидов к объектам транспортной, социальной и инженерной инфраструктур и беспрепятственного доступа к информации. На органы государственной власти и органы местного самоуправления возложены обязанности по обеспечению условий беспрепятственного пользования инвалидами городским, пригородным, междугородним автомобильным, железнодорожным и воздушным транспортом и беспрепятственного доступа к объектам социальной инфраструктуры, общественным, жилым и производственным зданиям (2).

Постановлением Правительства РФ от 1 декабря 2015 N 1297 утверждена государственная программа Российской Федерации "Доступная среда".

На пешеходных переходах, которыми регулярно пользуются слепые и слепоглухие пешеходы в соответствии с ГОСТ Р 51648-2000 от 26 сентября 2000 года устанавливаются звуковые и осязательные сигналы, дублирующие сигналы светофора, предназначенного для регулирования движения пешеходов через транспортные коммуникации.

Транспортное обслуживание инвалидов регламентируется приказом Минтранса России от 01.12.2015 № 347 и статьей 21.1 Федерального закона №259 от 08.11.2007 года. Пассажирам из числа инвалидов должны обеспечиваться условия доступности их перевозки и перевозки их багажа автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом. Данные законодательные акты предусматривают помощь инвалидам при передвижении по территории объекта транспортной инфраструктуры, при входе в транспортное средство и выходе из него, обеспечение посадки в транспортное средство и высадки из него с использованием специальных подъемных устройств для пассажиров из числа инвалидов, не способных передвигаться самостоятельно; дублирование необходимой для пассажиров из числа инвалидов звуковой и зрительной информации: звуковое оповещение названия остановок, оснащение транспортного средства надписями, иной текстовой и графической информацией, выполненной крупным шрифтом, в том числе с применением рельефно-точечного шрифта Брайля. Приказом министерства транспорта Р.Ф. от 6 11 2015 года утверждается порядок обеспечения условий доступности для пассажиров из числа инвалидов пассажирских вагонов, вокзалов, поездов дальнего следования и предоставляемых услуг на вокзалах и в поездах дальнего следования. Для реализации положений данного приказа создан центр содействия мобильности ОАО «РЖД», который предоставляет информацию об услугах пассажирам с ограниченными возможностями здоровья и принимает заявки на оказание ситуативной помощи пассажирам-инвалидам. По заявкам на оказание помощи на территории вокзального комплекса организовывается встреча пассажира-инвалида. Сотрудники вокзала предоставляют кресла-коляски и другие вспомогательные технические приспособления для передвижения, оказывают помощь при получении

предоставляемых на вокзале услуг, сопровождают пассажира по территориям вокзала от /до транспортного средства, оказывают помощь при посадке в поезд и высадке из него и содействуют в перемещение ручной клади.

В поездах дальнего следования созданы условия проезда для пассажиров с ограниченными возможностями в специальном купе. **Вход в вагон с специальным купе оборудован подъемником**, с помощью которого посадка пассажира в кресле-коляске может осуществляться с низкой платформы. **Специальное двухместное купе шире стандартного** и оснащено специальными вспомогательными ремнями, позволяющими пассажиру без посторонней помощи пересечь в кресло, низко расположенными выключателями, розетками и кнопкой вызова проводника, снабжённые табличками с рельефным текстом и специальным звуковым устройством, сообщаящим необходимую информацию; увеличена ширина дверных проемов и коридора для свободного передвижения пассажира в кресле-коляске.

Порядок предоставления инвалидам услуг в аэропортах и на воздушных судах утверждены Приказом Минтранса России от 15 10 2016 №24. Пассажиры-инвалиды при заключении договора воздушной перевозки должны сообщить перевозчику об имеющихся у них ограничениях здоровья. Перевозчик обязан принимать все возможные меры по совместному размещению на борту воздушного судна инвалидов и сопровождающих лиц. Обслуживающая организация обязана установить на входах в аэровокзал кнопки вызова сотрудника. Пассажирам из числа инвалидов обеспечивается сопровождение и помощь в регистрации и оформлении багажа, сопровождение по зданию аэровокзала и помощь при посадке в воздушное судно и высадки из него, в том числе с использованием технических средств.

Таким образом, требования к созданию доступной среды для инвалидов прописаны в различных нормативно-правовых актах Российской Федерации, что даёт надежду на максимальную приспособленность окружающей среды для возможностей инвалидов.

*Список литературы:*

1. Леонтьева Е. Г. Доступная среда глазами инвалида//Научно-популярное издание. Екатеринбург: МОО «ЕГОО инвалидов-колясочников «Свободное движение», Издательство «Баско», 2001. 64 с.

2. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 07.03.2017) " О социальной защите инвалидов в Российской Федерации".

## «Сенсорная гостиная» как форма работы с учащимися с ТМНР

*Кочетова Т.Н.*

*Учитель*

*ГБОУ школа №25 Петроградского района  
г. Санкт-Петербурга (площадка г.Павловска)*

1) Помощь детям с тяжелыми множественными нарушениями развития, в число которых входят дети с выраженными интеллектуальными и сенсомоторными нарушениями - одна из важных задач специальной педагогики. Но представление об окружающем мире у ребенка не может сложиться без сенсорного опыта, так как именно оно лежит в основе чувственного познания. «Сенсорная гостиная» позволяет обучающимся с ТМНР получить этот опыт.

2) Целевая группа – дети с наиболее выраженными тяжелыми множественными нарушениями развития, находящиеся на индивидуальном (надомном) обучении, проживающие в детском доме интернате №4 г. Павловска, обучающиеся в ГБОУ школа № 25.

*Целью проекта «Сенсорная гостиная» является создание условий для сенсомоторного развития обучающихся, способствующих формированию представлений о себе и окружающем мире.*

*Задачи проекта:*

*Образовательная:* Формирование сенсомоторного опыта, как основы представлений о себе и окружающем мире;

*Коррекционная:* Обогащение сенсорного опыта путем взаимодействия с различными материалами и средами;

*Воспитательная:* Создание положительного эмоционального фона.

*Социальная:* Формирование элементарных коммуникативных умений

3) Каждое групповое сенсорное занятие имеет четкую структуру.

Для подбора удобной и функциональной позы на занятие приглашается учитель адаптивной физической культуры. Для придания ребенку правильной позы используются различные технические и малые вспомогательные средства.

Проект реализуется более трех лет и за это время мы замечаем следующие позитивные изменения:

1. Дети более внимательны и активны во время группового занятия
2. Некоторые дети узнают сквозных персонажей, повторяющихся игр
3. Эмоциональный фон занятий более радостный, дети и педагоги получают удовольствие от совместного времяпрепровождения

*Список используемой литературы:*

1) Айрес Энн Джин; Перевод Даре Юлия «Ребенок и сенсорная интеграция» Теревинф, 2017.

2) Ивашова О.Н., Сыроватко М.В., Букина А.Л. « Психологическая диагностика развития учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития»СПб, 2016.

3) Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей, Пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида, М.: Просвещение, 2009.

4) Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребёнком. М.: Теревинф, 2004.

5) Ростомашвили Л.Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложным нарушением развития. М.: Советский спорт, 2009.

6) Улла Кислинг «Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие» Теревинф, 2016.

7) Царев А.М. Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития в псковском центре лечебной педагогики// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.2011.№4.С.12-22.

8) Элленби И.; перевод со шведского Роббинг К. «Право детей на развитие» УП«Технопринт»,2004.

9) Интернет ресурсы:

<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

<http://sensint.ru/articles/sensornoe-razvitie-detey>

**К вопросу о подготовке педагогов к реализации федеральных образовательных стандартов начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Красюк О.В.*

*ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»*

*ГБОУ «Центр «Динамика»*

*Санкт-Петербург*

*Аннотация*

*Современные требования к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, основанные на российских и международных нормах, определяют уровень подготовки педагогов образовательных учреждений. В то же время сами педагоги не всегда могут высоко оценить свою эффективность, в том числе в связи с недостаточностью специальных знаний. Методическое сопровождение педагогов специальных учреждений позволит повысить эффективность включения в образовательный процесс детей с ОВЗ.*

*Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательный стандарт, ассистивные технологии, альтернативная и дополнительная коммуникация, профессиональный стандарт, повышение квалификации, сопровождение учителя.*

Современные тенденции в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) основываются на таких международных документах как Конвенция о правах ребенка [1, ст. 23, 27, 28, 29, 31], Конвенция о правах инвалидов [2, ст. 7, 9, 20, 21, 24, 26], Всемирная декларация об образовании для всех [3], Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [4], Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [5]. В частности, они утверждают право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на равное и отвечающее

его потребностям и возможностям образование, в том числе инклюзивное. Ратифицировав документы, Российская Федерация приняла на себя ответственность за реализацию прав ребенка с ОВЗ на образование, что нашло отражение в национальных документах — Законе «Об образовании» [6] и Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) [7]. Реализация права ребенка с ОВЗ на качественное и доступное образование, в том числе инклюзивное, ставит перед педагогическим сообществом задачу создания условий, в которых ребенок с ОВЗ будет наиболее успешен.

В то же время среди детей с ОВЗ можно выделить тех, кто для включения в образовательный процесс нуждается в применении специальных технологий [8]. Это прежде всего дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), тяжелыми двигательным или интеллектуальными нарушениями, неговорящие (не имеющие разборчивой устной речи). К сожалению, точных данных относительно количества таких детей среди всех учащихся с ОВЗ нет, как и нет валидных методик диагностики познавательных и коммуникативных возможностей учащихся. Не зная точного уровня развития ребенка и его способностей к обучению, невозможно создать эффективное образовательное пространство, в котором ребенку было бы комфортно. На помощь в этом случае приходят ассистивные технологии, в том числе технологии альтернативной и дополнительной коммуникации (ААК или АДК, в зарубежной литературе ААС). По данным представителей отечественной и зарубежной научных школ, а также специалистов-практиков [9]. Использование средств ААК (АДК, ААС) позволяет не только включить ребенка во взаимодействие, но и создать условия, в которых ребенок будет понят, услышан, оценен адекватно его возможностям. Использование неговорящим ребенком с ОВЗ средств ААК (АДК, ААС) расширяет его коммуникативные и познавательные возможности на уровне семьи, школы, общественного пространства. Сегодня мы можем наблюдать, как молодые люди с ОВЗ, используя средства ААК (АДК, ААС), могут реализовать себя в общественной жизни, в том числе на международном уровне [10].



Обеспечение реализации права ребенка с ОВЗ на качественное и доступное образование ложится на школу — общеобразовательную, специальную, инклюзивную. Эксперты ООН по правам человека регистрируют [11] наличие барьеров, ограничивающих доступ ребенка с ОВЗ к инклюзивному образованию, в том числе в РФ. Особо авторы доклада отмечают неготовность российского педагогического сообщества к принятию детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения и организации. Нами [12] было проведено краткое исследование, в результате которого были выявлены трудности педагогов инклюзивных школ и воспитателей инклюзивных детских садов по реализации включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс наравне со сверстниками. Педагоги инклюзивных школ и детских садов показывали более низкий уровень самоэффективности как в сфере предметной деятельности, так и в сфере межличностного общения, их тревоги были связаны как непосредственно с практикой обучения («не знаю, как оценивать ребенка с ОВЗ», «ничего не знаю о специальных средствах», «не знаю, как построить урок»), так и с отношением к ребенку с ОВЗ («боюсь, что не пойму его», «начну жалеть») и взаимоотношениями с родителями учащегося.

Мы предположили, что полученные данные могут свидетельствовать о значительных трудностях самореализации в педагогической — основной профессиональной деятельности педагогов, как следствие — о снижении эффективности инклюзивного образовательного процесса в целом.

С. А. Алехина [13] называет учителя «золотым сечением инклюзии». Но не только в инклюзивном образовании педагог испытывает чувство неудовлетворенности. Учителя и специалисты коррекционных школ сталкиваются с ситуацией, когда их профессиональных компетенций не хватает для реализации задач и функций, определенных профессиональным стандартом. Так, например, педагог должен [14] использовать специальные подходы к обучению с целью включения в образовательный процесс всех учащихся (в том числе с ОВЗ), уметь регулировать поведение обучающихся независимо от их способностей, применять инструментарий диагностики и оценки показателей уровня развития ребенка, применять психолого-педагогические технологии для адресной работы с

различными учащимися (в том числе с ОВЗ), применять специальные технологии и методы коррекционно-развивающей работы. Если учитель, воспитатель не владеет данными компетенциями, эффективность его труда снижается, как и удовлетворенность результатами работы, растет риск профессионального выгорания. О.Г.Приходько [15] определяет следующие задачи сопровождения учителя: повышение профессиональной компетентности, формирование навыков командной работы, формирование психологической культуры. Эти направления позволят создать условия предотвращения профессионального выгорания педагога, повысят его профессиональную эффективность, в конечном счете будут способствовать созданию оптимальной образовательной среды, в которой ребенок с ОВЗ почувствует себя успешными, родители — удовлетворенными, педагоги — эффективными, что в конечном итоге ведет к повышению качества жизни всех участников образовательного процесса.

Когда речь идет о детях, которым необходимы особые образовательные технологии, в том числе ААК (АДК, ААС), роль специальных знаний учителя трудно переоценить. Только владение современными ассистивными технологиями позволяет учителю в полной мере реализовать требования образовательных стандартов.

В 2018 году в ЧОУВО «ИСПиП» была разработана программа повышения квалификации педагогов общеобразовательных, специальных и инклюзивных образовательных организаций, а также специалистов учреждений социальной защиты населения. Целью программы является формирование у слушателей представлений об альтернативной коммуникации и ассистивных технологиях во взаимодействии с неговорящими детьми с ОВЗ в образовательном и социальном контексте. В результате освоения программы слушатели будут уметь осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность в условиях специальных (коррекционных) учреждений с целью реализации образования неговорящих детей с ОВЗ, организовывать взаимодействие с неговорящими детьми с ОВЗ в сфере образования, здравоохранения и социальной защиты. Слушателям будут предложены для изучения вопросы, касающиеся психологических и

психолингвистических основ вербальной невербальной коммуникации, общения детей с ОВЗ, ассистивных технологий, средств альтернативной и дополнительной коммуникации и их использования в образовательном пространстве и социальном взаимодействии с детьми разного возраста, междисциплинарного сотрудничества. Повышение квалификации по данной проблеме позволит педагогам образовательных учреждений повысить эффективность своей работы и предотвратить профессиональное выгорание.

*Список литературы:*

1. Конвенция о правах ребенка  
[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml)
2. Конвенция о правах инвалидов  
[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)
3. Всемирная декларация об образовании для всех  
[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_education.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_education.shtml)
4. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования  
[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/educat.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml)
5. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями  
[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf)
6. Закон РФ «Об образовании» <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
7. ФГОС НОО ОВЗ <https://минобрнауки.рф/документы/5132>
8. Особые дети в обществе: Сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26-28 октября 2015г. - М. : 2015. - 550с.
9. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции 18-20 сентября 2014г/ Под научной редакцией В. Л. Рыскиной — СПб., 2014. - 240с.
10. Всемирный саммит по гуманитарным вопросам  
<http://www.un.org/ru/conf/whs/index.shtml>

11. Доклад «Доступ к правосудию и право на образование детям с ОВЗ»  
[http://edu-](http://edu-open.ru/Portals/0/Dostup_k_pravosudiju_i_pravo_na_obrazovanie_detjam_s_OVZ.pdf)

[open.ru/Portals/0/Dostup\\_k\\_pravosudiju\\_i\\_pravo\\_na\\_obrazovanie\\_detjam\\_s\\_OVZ.pdf](http://edu-open.ru/Portals/0/Dostup_k_pravosudiju_i_pravo_na_obrazovanie_detjam_s_OVZ.pdf)

12. Красюк О. В. Административное, методическое и психологическое сопровождение учителя в инклюзивном образовательном процессе/Передовые педагогические практики. Альманах №4, 2018/Передовые практики инновационной деятельности образовательных учреждений Адмиралтейского района Санкт-Петербурга / Под ред. О. М. Гребенниковой, А. А. Кочетовой, С. А. Писаревой/ - СПб: «КультИнформПресс», 2018 — 188с — с. 116-119. <https://imc.adm-spb.info/innovatsionnaya-deyatelnost/annotirovannye-otchyoty/>

13. 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 [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 — 95

14. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

15. Приходько О. Г. и др. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов в образовательное пространство. - М., ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.

**Организация взаимодействия семьи и педагога-психолога  
в воспитании и развитии ребенка с ОВЗ**

*Логина Л.И.*

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»,  
педагог-психолог ГБОУ СОШ №207 с углубленным изучением  
английского языка Центрального района, г. Санкт-Петербург*

Организация взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ строится в рамках психолого-педагогического сопровождения, в котором, согласно ФГОС, участвует весь коллектив образовательного учреждения. Однако деятельность педагога-психолога имеет несколько специфических отличий, как на уровне целеполагания, так и в его практической организации. Это определяет ряд проблем, требующих своего практического разрешения.

Так, одним из направлений работы психолога является личность родителя, а именно, его чувства, ожидания, жизненные и педагогические установки и т.п. Это делает взаимодействие психолога с семьей, можно сказать, интимным, требующим повышенной конфиденциальности. При этом психологическая помощь ребенку оказывается только с ведома и согласия родителей, а в нашей стране все еще сохраняющееся недоверие к психологии. Проблема заключается в том, чтобы действуя в интересах ребенка, не переходить рамки ограничений, установленных законодательством, например, соблюдать невмешательство в семью, уважать право родителей на принятие решений в отношении своего ребенка и т. п.

Данная проблема может решаться в рамках консультативной деятельности педагога-психолога, которая предполагает, прежде всего, доступность данной услуги для родителя. Казалось бы, пустяк, о котором можно и не говорить, но пренебрежение этим может существенно снизить качество взаимодействия психолога и родителей. Важно организовывать консультирование так, чтобы работающие родители могли посещать встречи в согласованное с психологом время, чтобы родителя ничто не отвлекало от консультативного взаимодействия.

Для того, чтобы оперировать конкретной актуальной психологической информацией в отношении ребенка необходима организация психодиагностической деятельности. Опыт показывает, что родители детей с ОВЗ чаще всего обращаются за психологической консультацией, когда у них возникает необходимость принять решение в отношении будущего своего ребенка. Это такие моменты, как выбор образовательного учреждения в начале систематического обучения, потребность пересмотреть диагноз своего ребенка в процессе обучения в школе, чаще всего на фоне реальных или мнимых успехов в учебе, необходимость определения профессионального будущего ребенка. Поэтому психодиагностический процесс должен быть организован так, чтобы сопровождать все значимые периоды развития и обучения ребенка обязательно с учетом условий, в которых происходят те или иные изменения. Информация об условиях, способствующих качественной динамике в психическом развитии ребенка может стать определяющей в решении родителей.

Недоверие родителей к психологической помощи, может быть связано, как с дефицитом конструктивной информации о данной деятельности, так и предыдущим опытом родителей. Эта проблема может быть преодолена организацией просветительской и профилактической деятельности, в рамках которой родитель может познакомиться с психологом, как с личностью и профессионалом, получить научно-обоснованную психологическую информацию по значимым вопросам воспитания и развития своего ребенка.

Данная деятельность содержит значительное разнообразие форм, позволяющих организовать взаимодействие с родителями, как на формальном, так и на индивидуальном уровне.

Общая информация о психическом развитии, специфике общения с ребенком, его воспитания на различных возрастных этапах может предоставляться в режиме тематического группового консультирования, которое носит регулярный характер, например, один или два раза в месяц. Такое консультирование целесообразно организовывать для родителей одной возрастной параллели или ступени обучения, например, начальная или средняя школа.

Более углубленные индивидуальные вопросы становятся предметом обсуждения в рамках общения на групповом консультировании, которое посвящено решению проблем семейного и школьного воспитания и обучения детей. Здесь родители делятся своими трудностями и радостями, ищут ответы на свои вопросы, делятся опытом. Задача психолога не только руководить групповым процессом, контролировать групповую коррекционную динамику, но и способствовать соблюдению конфиденциальности. Такие группы могут быть открытыми или закрытыми по решению участников, они могут носить периодический или эпизодический характер.

Иногда родители нуждаются в коррекции или расширении своего педагогического потенциала. Для этого может быть организован психологический практикум, своего рода интерактивное психологическое обучение. На таких занятиях родители могут тестировать различные формы педагогического поведения и общения с ребенком, выбирая наиболее адекватный, соответствующий, могут получить практический опыт рефлексии, анализа и самоанализа ситуации взаимодействия с ребенком. Это тоже могут быть, как регулярные встречи, так и эпизодические, посвященные каким-то отдельным психологическим вопросам.

Все эти формы организации психолого-педагогического взаимодействия с родителями могут быть объединены в «Родительский клуб». Данная форма работы предполагает, также неформальное совместное общение родителей и детей. Так родители имеют возможность познакомиться друг с другом и с друзьями своих детей, что может сократить дефицит общения, который часто возникает у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, расширить возможности общения своих детей.

Таким образом, взаимодействие семьи и педагога-психолога в воспитании и развитии ребенка с ОВЗ содержит в себе ряд трудностей, которые могут быть преодолены за счет организации разнообразных форм работы.

## **Особенности формирования самоотношения у младших подростков в инклюзивном образовании**

*Мальцева А.А.*

*магистр*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А.И. Герцена*

Понимание сущности личности как «ансамбля отношений» актуализирует проблему отношения человека к себе как к ценности. Это определяется тем, что ни одно из проявлений человека как сознательного субъекта не обходится без непосредственного включения в эти процессы его отношения к самому себе (И.И. Чеснокова, 1995). Самоотношение как составной компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооценки, рефлексии, уровне притязаний и определяется такими понятиями, как уважение к себе, аутосимпатия, которые могут проявляться, как в позитивном, так в негативном отношении человека к самому себе (Э.Б. Дунаевская, 2007).

Решающим этапом в формировании самоотношения является подростковый возраст, как наиболее важный и сензитивный период в развитии самосознания и отношения к себе. Это детерминировано неравномерностью и противоречивостью развития детей на данном возрастном этапе.

Новый «Закон об образовании Российской Федерации» определяет понятие «инклюзивное образование», как включенное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство. Тот же закон трактует понятие ребенок с ограниченными возможностями здоровья как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

С раннего детства дети с ОВЗ сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. Часто здоровые дети с детской беспечностью и жестокостью



оценивают внешние дефекты детей с ОВЗ в их присутствии. В результате у детей с ОВЗ формируются интровертированность, избегание какого-либо общения, замыкание «в четырех стенах», скрытая депрессия, что влечет за собой появление чувства неполноценности. По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми намного ниже. При этом у них формируется заниженная самооценка, что в свою очередь, приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний (В.В. Столин, 1983).

По результатам экспериментальных исследований различных современных ученых таких как О.Г. Холодкова, С.А. Лебедева у подростков с ненормативным развитием, а именно подростков с легкой и средней степенью тугоухости, нарушением зрения, нарушением функций опорно-двигательного аппарата в отличие от детей в норме наблюдаются негативные эмоции по отношению к себе, в большей степени связанные с переживаниями своей неполноценности, самооценка в большинстве случаев занижена, образ «Я» искажен, принятие себя и своего тела выражено слабо (А.А. Реан, 2014).

Таким образом, целью нашего исследования является изучение особенностей самоотношения подростков, обучающихся в системе инклюзивного образования.

С целью изучения различных по содержанию и степени обобщенности уровней самоотношения испытуемых были использованы: методика исследования самоотношения С.Р. Пантилеева, методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна, проективная методика исследования личности «Автопортрет» Ф. Goodenough в адаптации Р. Бернса.

Выборку составили младшие подростки в возрасте 10-12 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе № 370 Московского района и младшие подростки в возрасте 10-12 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе № 508 Московского района.

Для обработки данных мы использовали метод статистического анализа, посредством обработки результатов в программе Statistica 6.0. Уровневый анализ данных показал, что среднее значение большинства показателей шкал в обеих

группа значимо не отличаются друг от друга, все показатели находятся в пределах нормы. Для нахождения статистически значимых различий в средних значениях показателей нами применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Различия считаются значимыми при 5%-ом уровне значимости.

Анализ показал, что в первой группе испытуемых по сравнению со второй группой (инклюзия) имеются статистически значимые различия по методике самоотношения С.Р. Панталева по шкале саморуководство, самопринятие, обозначающие, что у подростков первой группы данные показатели выше, чем у подростков второй группы, что может свидетельствовать о том, что подростки, обучающиеся в однородной среде, с учащимися, имеющими схожие психофизиологические особенности, склонны относиться к себе более дружелюбно, принимать себя такими, какие они есть, а также переживать собственное «Я» как внутренний стержень, считать основным источником активности и результатов собственную личность. В свою очередь, у младших подростков второй группы в таких шкалах как внутренняя конфликтность и самообвинение наблюдаются высокие значения, что может быть связано с пониманием своих психофизиологических особенностей, с неприятием последних окружающими и сверстниками, с осознанием, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми намного ниже. Внутренняя конфликтность может свидетельствовать о том, что дети, обучающиеся в инклюзивном учреждении, сравнивая себя с более «здоровыми» сверстниками, склонны испытывать чувство вины, чрезмерное самокопание, неудовлетворенность собой. Кроме того, наличие данной тенденции может свидетельствовать об отсутствии качественных психолого-педагогических условий в рамках образовательного учреждения для развития самооценной личности подростка, готовой к саморазвитию, пониманию, осознанию себя полноценной личностью, осознанию своих потребностей, к устранению внутриличностных конфликтов.

**Организация безбарьерной среды для инвалидов по зрению на стадионах  
России во время чемпионата мира по футболу 2018**

*Неуструев В.В.*

*Преподаватель истории и обществознания высшей категории*

*ГБОУ СО «Школа – интернат АОП № 3 г.Саратова»*

*Дефектолог-тифлопедагог*

*E-mail: [neustruevzv@mail.ru](mailto:neustruevzv@mail.ru)*

*Ключевые слова: доступная среда, адаптация, реабилитация, лица с ОВЗ, инвалиды, тифлокомментарии, тактильная дорожка.*

В последнее время имеет место тенденция государственной политики, направленная на доступность транспорта и инфраструктуры для людей имеющих инвалидность, их адаптацию и интеграцию в общество (Исмаков Т.М. 2017).

Активная работа по организации доступной среды для инвалидов осуществлялась во время подготовки и проведения чемпионата мира по футболу, который прошёл в России с 14 июня по 15 июля 2018 года.

Для проведения чемпионата были построены или реконструированы с учётом всех требований, ориентированных на все категории как российских, так и зарубежных болельщиков 12 стадионов России. Для маломобильных болельщиков были созданы необходимые условия равных возможностей, которые можно разделить на три основные группы:

1. Подъездные и тактильные дорожки, расположение и благоустройство специально-отведённых мест, а так же мест общего пользования;

2. Для более лёгкого восприятия происходящего на поле были опробованы специальные приёмники для прослушивания тифлокомментариев, которые проводили комментаторы с радио и телевидения (аудиовизуальные приспособления);

3. Организация волонтерского движения для создания комфортных условий для лиц с ОВЗ на самом стадионе, прежде всего это помощь в нахождении места и др.

Создание доступной среды для всех лиц с ОВЗ является основополагающим моментом в интеграции России со всем мировым сообществом. Выполнение всех требований является основополагающим для создания равных прав для таких категорий (Леонтьева Е.Г. 2001).

Во-первых, согласно международным требованиям около стадиона была создана так называемая «пешеходная миля», проезд по которой был строго воспрещён. Однако, для лиц с различными нарушениями здоровья были предусмотрены специальные электрокары. Ими могли воспользоваться люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата, и лица с нарушениями зрения. Причём в этом электрокаре можно было проехать не только инвалиду, но и его сопровождающему. Электрокар доставлял всех нуждающихся до входа на стадион, где осуществлялся досмотр болельщика и оказывалась помощь по доставке таких лиц к месту просмотра спортивного состязания.

Во-вторых, вся пешеходная зона, а это более 900 метров была застелена тактильной дорожкой, по которой лица с нарушением зрения могли самостоятельно дойти до входа, где осуществлялся досмотр. Надо заметить, что организаторы чемпионата мира по футболу предусмотрели для лиц с ОВЗ специальные входы, которыми могли воспользоваться болельщики, оформившие билеты в интернете с указанием группы инвалидности.

Это значительно облегчило продвижение людей с инвалидностью как до стадиона, так и по самому стадиону до места просмотра матча.

В-третьих, для лиц с нарушением зрения были предусмотрены приборы для прослушивания тифлокомментария, что давало возможность незрячему человеку слушать комментатора и более полно воспринимать происходящее на поле. Его можно было получить на специальных пунктах по первому требованию инвалида по зрению.

Тифлокомментирование по специальному прибору давало возможность незрячему не только не выпадать из происходящего на поле, но и вести беседы об услышанном с нормально-видящими соседями. К минусам можно отнести всё-таки серьёзную зашумлённость стадиона. Даже трансляция на полную мощность под час заглушалась рёвом рядом сидящих болельщиков. В результате ни одного нарекания по аудиодескрипции во время чемпионата мира со стороны лиц с нарушением зрения не было.

Необходимо отметить и близость к креслу болельщика с ОВЗ расположение специально оборудованных туалетов, что позволяло незрячему человеку самостоятельно добраться и воспользоваться туалетом.

Так же были предусмотрены удобные выходы со стадиона после окончания футбольного матча.

Посильную помощь оказывали волонтёры. Не было ни одного случая отказов в помощи лицам с ОВЗ. Причём предоставлялся любой вид помощи необходимой человеку, вплоть до размещения на кресло и установления коляски.

В заключении хочется сказать и о том, что на всех стадионах России царил благоприятная обстановка. Россияне и гости чемпионата мира по футболу оценивали человека с различными нарушениями, как абсолютно равного себе. На мой взгляд, проведение чемпионата мира по футболу и посещение его лицами с ОВЗ является одним из самых действенных видов реабилитации и адаптации в обществе. Нигде, ни на одном стадионе России человек с различными нарушениями не чувствовал себя одиноким, брошенным, непонятым и обиженным. Это говорит о том, что Российское общество не уступает в толерантности европейцам и остальному мировому сообществу.

#### *Список литературы:*

1. Исмаков Т.М. Проблема доступности объектов социальной инфраструктуры для слепых и слабовидящих / Теория и практика культурно-исторической психологии: Материалы XVIII Международных чтений памяти Л. С.

Выготского. Москва, 13-17 ноября 2017 г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: В 2 ч. Ч. 1. М.:Левъ, 2017.- с. 291-295.

2. Леонтьева Е. Г. Доступная среда глазами инвалида//Научно-популярное издание. Екатеринбург: МОО «ЕГОО инвалидов-колясочников «Свободное движение», Издательство «Баско», 2001, 64 с.

**Гармонизация детско-родительских отношений в семье  
особого ребёнка посредством художественного и прикладного  
творчества в проекте «Я рисую этот мир»**

*Потупина С.Н.*

*Воспитатель*

*ГБУ Архангельской области социального обслуживания  
детей с ограниченными возможностями  
«Архангельский многопрофильный  
реабилитационный центр для детей»*

*Ключевые слова: дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, принятие особого ребёнка, творческая реабилитация.*

Актуальность проекта обусловлена одной из главных проблем, с которой сталкиваются семьи, воспитывающие детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее - ТМНР). Это - напряженность внутрисемейных отношений, принятие ребенка в кругу родных, друзей и общества в целом. Данная категория семей является наиболее уязвимой социальной группой.

*История создания проекта*

Однажды, во время полёта, пассажирам лайнера было предложено: найти на альбомном листе среди каракулей малышей какой-либо образ или предмет и зарисовать его цветными карандашами по принципу мозаики. Родители, участники данного события, поделились своими впечатлениями с педагогами. «Рисование по каракулям» – это маленькая игра, дающая свободу для самовыражения, развития моторики и воображения. Благодаря этой технике дети и взрослые получают радость и заряд положительных эмоций. Таким образом, новая идея «Рисование по каракулям» дала начало творческому проекту «Я рисую этот мир».

*Целевое назначение проекта:* создание условий для преодоления изолированности семей, воспитывающих детей с ТМНР; образование новых социальных связей; гармонизация детско-родительских отношений посредством

художественного и прикладного творчества; формирование в обществе уважительного отношения к людям (детям) с ограниченными возможностями здоровья.

*Новизна проекта заключается* в поиске нетрадиционных творческих технологий, доступных детям с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Инициативная группа разработала проект, объединяющий несколько творческих направлений – от детских рисунков до разработки коллекции детской одежды и создания сценических образов.

Для оформления художественной выставки родителям детей с ТМНР было дано домашнее задание по созданию рисунка «Рисование по каракулям». В рамках мероприятий, посвящённых 20-летию юбилею реабилитационного центра, была представлена выставка детско-родительского сотворчества «Я рисую этот мир».

Идея по разработке и созданию коллекции одежды с детскими рисунками принадлежит творческой маме ребёнка с ТМНР, Костиной Наталье Николаевне. Она смоделировала детскую одежду, адаптированную под детей с функциональными особенностями. Оценив предстоящие затраты на ткань (пошив и оформление - собственные ресурсы), родители - активисты решили обратиться к общественности через интернет ресурсы. Благодаря неравнодушным жителям города Архангельска было собрано более 15000 руб. Специалист центра, Лещенко Светлана Валерьевна, перенесла рисунки на детали будущих костюмов. Часть коллекции была представлена на праздничном торжестве в апреле 2016г. Родители и дети группы «Звёздочка», вместе с другими детьми и администрацией центра получили возможность впервые участвовать в дефиле на большой сцене.

Проект развивался далее, превращаясь в настоящую творческую технологию. Для подготовки мероприятия «Маленькая страна», проводимого в рамках декады инвалидов, родителям было предложено объединить творческие усилия по изготовлению атрибутов к коллекционным костюмам для дополнения созданного образа. К пошиву и созданию образов подключились мамы, педагоги и сотрудники группы. Театрализованное шоу «Маленькая страна» стало ярким событием в жизни



группы. Оформление для украшения зала подготовили студенты- волонтеры. Профессиональный фотограф работал на празднике на безвозмездной основе. В дальнейшем все созданные образы будут задействованы в театрализованных постановках центра и на праздниках группы.

Обобщающий этап проекта продолжается по настоящее время. Мы получили много позитивных отзывов и пожеланий на продолжение проекта. Это говорит о том, что проект получился долгосрочным. Например, дефиле детской одежды было представлено на II региональной выставке-форуме «Вместе - ради детей! Вместе с детьми», июнь 2016г. Далее, выставка «Я рисую этот мир» с участием родителей была отмечена призами на Городском конкурсе детских рисунков «Мир безграничных возможностей», октябрь 2016г. Проект отмечен Дипломом I степени на областном методическом мероприятии «Творческие лаборатории», декабрь 2017г. В рамках благотворительности рисунки напечатаны на детских футболках, май 2018г. На сегодняшний день работаем над созданием анимационного клипа «Я рисую этот мир».

*Количественные показатели:*

За период 2016-2018гг. всего 30 детей с ОВЗ, находящихся на сопровождении в центре стали участниками данного творческого проекта, из них 19 человек приняли участие в создании рисунков для моделей детской одежды. Всего 20 детей участвовали в показах мод на различных мероприятиях и праздниках, как внутри реабилитационного центра, так и на площадках города Архангельска, из них 11 детей с ТМНР и их родители.

*Качественные результаты проекта:* созданы условия для творческой реабилитации родителей; денежные средства на реализацию проекта привлечены со стороны общественности с помощью родителей; реализуется право детей с ОВЗ на полноценное участие в общественной жизни города; возрастает роль волонтерского движения; возрастает роль социального взаимодействия общественных организаций и государственных учреждений.

**Сочетание педагогической коррекции и компенсации  
в развитии коммуникативных средств у детей  
с тяжелыми множественными нарушениями**

*Смирнова И.А.*

*кандидат педагогических наук*

*Доцент факультета дополнительного образования*

*ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»*

*Санкт-Петербург*

*Ключевые слова: альтернативная коммуникация, коррекция, компенсация.*

Формирование и развитие коммуникации у лиц с ограниченными возможностями здоровья является одной из главных задач адаптивного воспитания. Это обусловлено тем, что коммуникация является необходимым и практически незаменимым средством социализации человека. Классической формой коммуникации является вербальное общение. В то же время в последние десятилетия в мире и в нашей стране наработана практика применения альтернативных средств коммуникации с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. Изначально такие средства преимущественно разрабатывались для обеспечения общения лиц с приобретенными и врожденными параличами.

Идея использования альтернативной коммуникации для лиц с выраженными затруднениями движений оральной области принципиально не нова [1]. Обучение альтернативной речи глухонемых людей давно используется в мировом сообществе, и взгляды на оправданность такого подхода кардинально различаются. С одной стороны, освоение жестового и дактильного языка – это метод, позволяющий ускорить развитие речи, с другой стороны – это «уход в мир глухих», резко снижающий мотивацию к совершенствованию способности традиционного говорения (не секрет, что обучение глухого обычной речи – это сложный,

трудоемкий, длительный процесс, который далеко не всегда завершается положительным результатом).

В связи с высоким риском потери глухим ребенком мотивации к усвоению звучной речи часть специалистов являются категорическими противниками альтернативной коммуникации. Этот взгляд нередко переносится и на иные категории детей, тем более что встречаются такие примеры, когда слышащий ребенок, имеющий достаточные моторные способности оральной сферы, изобретает свою систему жестового общения, дополненного вокализациями, и отказывается от попыток заговорить. Разработчики средств альтернативной коммуникации слышащих детей утверждают, что ее применение не снижает, а, наоборот, повышает мотивацию к усвоению обычной речи. В действительности оказывается, что в одних случаях альтернативная коммуникация является начальным импульсом и дальнейшей движущей силой развития обычной речи, а в других случаях ребенок начинает совершенствовать альтернативную коммуникацию и практически отказывается от коммуникации обычной. В связи с этим приходится признавать, что проблема построения линий взаимосвязи и отношений коррекции и компенсации в адаптирующем воспитании нуждается в разработке, и, конечно, особенно остро она стоит сегодня в связи с установками на образовательную и социальную инклюзию лиц с выраженными отклонениями в развитии.

Проблема выбора между классической и альтернативной коммуникацией – это частный случай определения стратегии работы специалиста, выбирающего путь коррекции (исправления) той или иной функции или ее компенсации (замещения). В настоящее время на практике образовалось своеобразное разграничение специалистов на тех, кто использует исключительно методы коррекции речи и отказывается от работы с «неподдающимися» детьми, и на тех, кто использует методы альтернативной коммуникации. К сожалению, методы альтернативной коммуникации используются очень небольшой группой специалистов, которые часто работают в форматах краткосрочных курсов логопедической помощи детям.

Однако, на самом деле любой дефектолог должен быть готов к грамотному сочетанию коррекции и компенсации в развитии коммуникации ребенка.

В основе определения стратегии работы должна быть цель: формирование коммуникативной функции, и понимание того, что коррекция или компенсация – это не цель, а лишь средства ее достижения. Для выстраивания коррекционно-компенсаторной тактики работы очень важно учитывать возрастные психологические характеристики ребенка, его психофизические возможности, социальную ситуацию развития. Коррекционно-компенсаторный подход требует от педагога мобильности и импровизации, хороших знаний не только логопедии, но и нейропсихологии, возрастной психологии, методик обучения языкам, и, прежде всего, родному языку.

При определении стратегии развития коммуникативных средств необходимо учитывать, что эти средства реализуются внутри определенных форм общения. Первичное ситуативно-личностное общение, предметом которого является сам ребенок, может реализовываться исключительно экстралингвистическими средствами, ситуативно-деловое общение по поводу окружающих предметов и их свойств является наиболее благодатной основой для начального развития речи. Внеситуативные формы общения при отсутствии лингвистических средств имеют существенные ограничения и возможны лишь с опорой на прошлый опыт и изобразительную наглядность. Соответственно в качестве базы формирования коммуникативных средств выступает предметная деятельность.

В связи с тем, что начальная коммуникация вплетена в практику ребенка, ведущими потребностями которого выступают физиологические, первыми видами предметной деятельности становятся прием пищи и иные процедуры, обеспечивающие комфорт (купание, прогулка и т.п.). Комментируя действия, повторяя при этом одни и те же слова, взрослый образует у ребенка необходимые для понимания речи ассоциативные связи между словами и образами. Постепенно малыш начинает подговаривать слова, указывая на предмет. Если этот процесс задерживается, то в первую очередь нужно развивать способность обозначать предмет жестом или взглядом, при выраженных моторных затруднениях в речевом

аппарате к этим реакциям добавляется изображение предмета (фотография, картинка, пиктограмма), под которым написано слово.

Замещение произносимого слова картинкой не отменяет попыток сформировать артикулируемую речь с применением методов коррекции речевых движений (дыхательные, голосовые, артикуляционные упражнения), в то же время оно позволяет дальше развивать лингвистическую систему ребенка и формировать письменную речь. В любом случае процесс развития языковой системы задерживается, и это является показанием к тому, чтобы параллельно использовать различные альтернативные средства коммуникации, выбор которых зависит от возможностей и предпочтений ребенка.

Комбинирование методов коррекции и компенсации позволяет более гибко и эффективно формировать у детей коммуникативные средства. Важнейшим компонентом этой работы является создание условий, при которых сформированные средства общения востребованы и необходимы. Это обеспечивает не только закрепление приобретенных навыков, но и их совершенствование, а также стимулирует ребенка к овладению новыми умениями.

*Список литературы:*

1. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. СПб., Детство-пресс, 2018.

## **Причины коммуникативных барьеров в восприятии студентов психологов**

*Терешкина И.Б.*

*Российский государственный педагогический  
университет им. А.И.Герцена, кандидат психологических наук,  
доцент*

*Векилова С.А.*

*Российский государственный педагогический  
университет им. А.И.Герцена, кандидат психологических наук,  
доцент*

*Ключевые слова: атрибуция причинности, коммуникативные барьеры, субъектная и объектная позиции в общении.*

К настоящему времени явление коммуникативных барьеров стало важной темой социальной и педагогической психологии (Андреева Г.М., 2004; Налчаджан А.А., 2006, 2010; Аболина Н.С., 2012; Погосян Г.С., 2016) . Основное внимание в работах по педагогической психологии коммуникативных барьеров сфокусировано на типологических (Абдуллина Н.И., 2016), ситуационных (Гриджин А.А, Цыганкова Е.Н., 2018;) и личностных (Кустова Е.И., 2016) подходах. Значительно реже внимание уделяется способности личности оценить себя как источник проблем в коммуникации.

В исследовании использован материал, полученный в ходе семинарских занятий со студентами института психологии РГПУ им. А.И.Герцена по дисциплине «Психология общения». Участники двух студенческих групп равной численности (по 30 человек) отвечали на один заданный вопрос, при этом участников первой группы просили ответить на вопрос «о качествах, которые делают меня трудным партнером по общению», а вторую группу просили ответить на вопрос «какие качества другого человека, делают его трудным партнером по

общению». Полученные результаты подвергались двум процедурам анализа: лексическому анализу высказываний и контент-анализу содержания высказываний.

Получены следующие результаты. Находясь в субъектной позиции, т.е. описывая себя как трудного партнера, студенты используют больший объем слов (173 слова), чем находясь в объектной позиции – при описании другого человека, как трудного партнера (147 слов), т.е. описывая себя они более многословны. Однако, после того, как был определен словарный состав описаний (лексический объем), оказалось, что языковое разнообразие при описании себя составляет всего 98 словарных единиц. Таким образом, для обозначения собственных свойств, затрудняющих общение, участникам потребовалось относительно небольшое разнообразие слов, многие из них пользовались одинаковыми словами, характеризуя себя как трудных партнеров. При этом часто использовались термины из лекционного материала «не имеют навыков слушания», «занимают позицию сверху» и др.

Когда же они говорили о другом человеке, как трудном партнере, им требовалось значительно большее разнообразие слов (142 словарных единицы), чтобы выразить то, как другие люди ведут себя в контакте, становясь трудными партнерами. Язык имел больше сходства с естественным и включал просторечия (они «важничают», «выпендриваются» и др.).

Анализ содержания высказываний (контент-анализ) позволяет сделать следующие выводы. Находясь в субъектной позиции, участники полагают, что они создают проблемы в контакте из-за конфликтности характера, излишней эмоциональности, неумения слушать, недоверия, застенчивости пессимизма и недостатков воспитания. В суждениях о других они видят причины коммуникативных барьеров в высокомерии и самонадеянности, эгоцентричности, тенденции нарушать границы, негативных установках, лживости, лени, нарушении правил поведения и отсутствии самокритики.

Проведенное нами исследование показало, что причины возникающих коммуникативных барьеров не всегда адекватно рефлексированы самими субъектами общения. Локус причины возникновения барьеров в общении нередко

атрибутируется окружающим, которым приписывается агрессивно-подавляющий стиль общения, с преобладающей долей личностных характеристик, выражающих недоброжелательность по отношению к партнеру по общению. Рефлексия своего поведения как источника затруднений для партнера по общению имеет свернутый характер по сравнению с описанием другого как причины, коммуникативных барьеров. Она преимущественно описывает пассивно-избегающий стиль взаимодействия, включающий такие дефицитарные личностные особенности как неуверенность в себе, застенчивость, дефицит доверия и проявления инициативы, неумение донести свою мысль до собеседника, недостатки эмоциональной саморегуляции, отсутствие заинтересованности в ситуации общения.

В целом, можно констатировать, что атрибуция причинности возникновения коммуникативных барьеров у большинства студентов-психологов имеет специфический характер. Оценка испытываемых трудностей, возникающих из-за другого человека и оценки собственного вклада в создание проблем для партнера по общению, имеет зеркальный характер, идущий от противопоставления субъектной и объектной позиции в общении. Большой вклад в возникновении барьеров вносят защитные механизмы личности, страх уязвимости, которые ограничивают проявление инициативы в общении, и дают мало ресурса для преодоления имеющихся коммуникативных затруднений.