

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ЗОНЕ
АКТУАЛЬНОГО И БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ**

**Сборник научных трудов по материалам
XIX Международной научно-практической конференции молодых ученых
и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной
«ВСТРЕЧА ПОКОЛЕНИЙ ... ФЕВРАЛЬСКИЕ ЧТЕНИЯ»**

25-26 февраля 2026 года

Курск 2026

УДК 376(063)
ББК 74.4я431

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского в зоне актуального и ближайшего развития дефектологической науки и практики: сборник научных трудов по материалам XIX Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной «ВСТРЕЧА ПОКОЛЕНИЙ ... ФЕВРАЛЬСКИЕ ЧТЕНИЯ» (25-26 февраля 2026 г.) – Курск: изд-во «Курского государственного университета», 2026. – 752 с.

Материалы конференции посвящены вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; особенностям профессиональной подготовки кадров в области специального образования. Также представлены результаты научных исследований молодых ученых-олигофренопедагогов, логопедов и специальных психологов.

Статьи представлены в авторской редакции.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Абросимова А.В., Дивеева К.Д. РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	13
Алтуфьева А.М. ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	18
Алтухова Т.А. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСПРАКСИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	27
Андреева А.А., Живорыкина И.С. ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..	33
Бабаджанова-Павлова А.В., Ахмедова Ф.Б. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	40
Беркун А.В. ИЗУЧЕНИЕ ВЫРАЖЕНИЯ КОМПЛЕКСА ОЖИВЛЕНИЯ У МЛАДЕНЦЕВ С РАС: ПОТЕНЦИАЛ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ.....	45
Бондаренко Т.А., Баракова У.А. ГИДРОГИМНАСТИКА В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПИСЬМУ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	54
Бондаренко Т.А., Сухова И.А. МЕЛОДЕКЛАМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ	62
Бородаева Л.Г., Гончарова А.Д. РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ИНТЕРНЕТ- ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ	70
Василенко С.В. БИМАНУАЛЬНАЯ ЦВЕТОВАЯ СЕЛЕКЦИЯ НА ОСНОВЕ ВИЗУАЛЬНО- АССОЦИАТИВНЫХ СТИМУЛОВ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И НОРМОТИПИЧНЫХ СВЕРСТНИКОВ	74
Вебер А.А., Соколик К.А. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	79
Велиев А.Р., Антонов П.И. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	88

Велиев А.Р., Эфендиева Р.Р. УСТАНОВКИ НОРМОТИПИЧНЫХ СТУДЕНТОВ И СТУДЕНТОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ИНТЕРНЕТУ С РАЗНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ СЕТЕВОЙ АКТИВНОСТИ.....	95
Велиева С.В. СТРУКТУРНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕФЛЕКСИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМИ СВОЙСТВАМИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	101
Виноградова Е.А. ПРОФИЛАКТИКА ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	109
Волкова В.А. КОРРЕКЦИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	115
Волкова Д.А. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ «ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА»	121
Волкова Ю.А., Паршенкова Е.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	127
Гальцева О.А., Зиновьева А.А. ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РАЗВИТИЯ.....	135
Гизатуллина Л.Р., Лапина Л.М. ОТ ПОЛУЧАТЕЛЯ ПОМОЩИ К ПОМОЩНИКУ. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУРСА КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ «КОМПЬЮТЕРНАЯ АЗБУКА» В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»	140
Гладкая В.В. РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМООБРАЗОВАНИЮ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У ПЕДАГОГА СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	147
Гребенникова А.А., Денисова Е.Н. ВАРИАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ГЕОГРАФИЧЕСКИМИ КАРТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	152
Григорова Д.В. УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	157
Гринько А.Н., Тикунова И.Н. РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	163

Гришина Р.Л., Ермилова Е.А., Сулейманов К.Б. ПРОГРАММА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС.....	167
Денисова Е.Н., Гладких А.Р. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖИВЫХ ОРГАНИЗМОВ С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	172
Детиненко С.М., Тугулева Г.В. МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	177
Дормидонтов Р.А., Зайцева Е.С. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	182
Дормидонтов Р.А., Рюмина А.В. ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	188
Дроздова А.В., Гусева И.Н. СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	195
Ефимова Е.А. РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	207
Железнякова Д.А., Бондаренко Т.А., Козырева Д.О. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ.....	213
Зайцев И.С. ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПРИ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЯХ РЕЧИ.....	219
Звягин И.В., Гусева И.Н. ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, СФОРМИРОВАННЫЕ НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗДЕЛА «ГИМНАСТИКА»).....	225
Змушко А.М. СОСТОЯНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ.....	235

Золотухина Н.В., Кувшинова И.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В СВЕТЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО	242
Ивлева М.Г., Лопатина А.О. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К НАРУШЕНИЯМ ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	247
Ивушкина Н.Ю., Козырева Д.О., Шарапова Е.К. СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ЛОГОПЕДА И ПСИХОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ВТОРОКЛАСНИКОВ.....	252
Игнатъева С.А., Калягина В.Д. К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЕМОВ НЕЙРОРЕАБИЛИТАЦИИ.....	257
Иовва О.А. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	265
Ишметова М.А. АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВЫХ СЛОВ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	271
Калмыкова Е.А., Апалькова Д.А. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МЕТОДОМ СОЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	276
Калмыкова Е.А., Притужалова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	281
Калмыкова Е.А., Широбокова А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В СИТУАЦИИ ФРУСТРАЦИИ НА ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ.....	290
Кацера А.А., Себякина М.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	296
Китахина Ю.А., Куликова А.А. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ ПО ЗАПУСКУ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	301
Китахина Ю.А., Куликова А.А. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОД ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	310

Клыпунтенко В.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	316
Кожина Т.Н., Решанова О.В. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ТРЕК: ПУТЬ ОТ ПЕДАГОГА – НАСТАВНИКА К КООРДИНАТОРУ ИНКЛЮЗИВНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА	322
Козырева О.А., Назарова Н.В., Шарапова Е.К. ЗАДЕРЖКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ И ПОИСК ОПТИМАЛЬНЫХ МЕТОДИК ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	327
Кокорева О.И., Филатова И.В. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО- ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЯХ.....	333
Кондратьева С.Ю., Ковалева М.В. РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ- ЛОГОПЕДОВ.....	339
Коржова А.А. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	345
Королькова Ю.А., Данько А.И. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ.....	349
Кржеминская У.И., Паршенкова Е.Н. ИЗУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ КАК ОСНОВА ПЛАНИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	358
Криницына Г.М., Ефремова А.И., Шарф П.С. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО - ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	364
Кувшинова И.А., Саранча С.Б. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ Л.С.ВЫГОТСКОГО В РАБОТЕ ТЬЮТОРА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	371
Кудрина С.В., Соловьева Е.В. ТВОРЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	378
Кузеванова А.А. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЗАУЧИВАНИЯ СТИХОТВОРНЫХ ТЕКСТОВ	383
Кузнецова Н.В., Баблумова М.Е. СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАНИИ.....	389

Купчєня В.А. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ КУЛЬТУРНОЙ ИСТОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ПРОШЛЫХ И СОВРЕМЕННЫХ РАЗРАБОТКАХ В НАУКЕ И ПРАКТИКЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	394
Лихачева Н.Н., Никишина К.А. ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ	403
Мамонтова К.В. СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ.....	408
Маркевич И.Д., Самокрутова Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ ОПЕРАЦИЙ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА ОСНОВЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ Р.Е. ЛЕВИНОЙ)	415
Мартемьянова Л.Н., Якутина А.П. МЕТОДИКА "ОКОШКО" ДЛЯ КОРРЕКЦИИ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	424
Миназетдинова Е.С., Карпова Н.П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	428
Митина Ю.С., Шевченко А.О. ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	435
Мицан Е.Л., Гринько М.Ю. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (LEGO- КОНСТРУИРОВАНИЕ, ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ) В КОРРЕКЦИИ МОТОРНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	441
Морозов А.Е. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ СПЕЦИФИКИ ИХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	448
Моругина В.В. СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ДЕФЕКТА ПРИ АЛАЛИИ.....	454
Муминова Л.Р. ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ, ВКЛЮЧЁННЫХ, В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН.....	459
Наумчик В.Н. МОЛЧАНИЕ КАК ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В ОСВОЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ.....	464

Неустроева Е.С., Базыльникова А.В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПРИВЛЕЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЛОГОПЕДИИ	469
Неустроева Е.С., Кахнович Т.А. ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	475
Нечаева Е.А. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ТНР) В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	482
Петрова В.Г., Кронштатова Е.А., Крылова Е.П., Недзельская О.В. ИГРА О РОДНОМ КРАЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ: ОПЫТ АКТУАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО НА ШКОЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	488
Петрунина А.К., Тишина Л.А. ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРЕТЬИМ УРОВНЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	493
Плискевич Д.Ю. ПРИНУЖДЕНИЕ К ОБЩЕНИЮ КАК ФАКТОР ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ДЕЗАДАПТАЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	503
Поливанова М.А., Раднова И.А. КОРРЕКЦИЯ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	509
Полуносик К.В. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	514
Попрядухина О.Ю. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ВОЖАТОГО	521
Прищепова И.В. О ПРОФИЛАКТИКЕ У ШКОЛЬНИКОВ ДИЗОРФОГРАФИИ, ВЫЗВАННОЙ НАРУШЕНИЕМ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	530
Пусева М.В., Васильева Е.А. ЗНАЧИМОСТЬ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ВОПРОСАХ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	536
Пятакова Е.Р., Гусева И.Н. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	542

Пяшкур Ю.С., Гусейнова (Ахундова) Т.Б ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОНР I-II УРОВНЯ В СИСТЕМЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ	552
Пяшкур Ю.С., Даннекер К.Ю. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	557
Раднова И.А., Лондарева Е.А., Пахомова А.В. ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	563
Рамишвили Е.А., Борякова Н.Ю. РЕСУРС СЕМЬИ: ЧТО ЭТО ТАКОЕ И ПОЧЕМУ ВАЖНО.....	569
Романова Ю.В., Рогачева И.И. ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ИСКУССТВЕ.....	574
Романова Ю.В., Трубицина И.В. ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА КАК ПРОДУКТ КУЛЬТУРЫ: ВЗГЛЯД ВЫГОТСКОГО НА РОЛЬ СОЦИУМА	579
Романова А.В., Кузнецова Н.В. СОВРЕМЕННЫЕ РЕСУРСЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	583
Санникова Л.Н., Прядильщикова И.В. К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	589
Сафронова Е.М., Новак М.А. ВОЗМОЖНОСТИ КУКЛОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	594
Семенова В.В., Трохова Е.В. НЕЙРОДВИГАТЕЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	599
Сидорко Т.В., Дайлидко В.А. СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	605
Скира Е.В. ТРУДНОСТИ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА: АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ	611
Скрынченко А.Г., Несына С.В. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	617

Скуратовская М.Л., Комерцова Ю.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БОС-ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	623
Смирнова С.А., Кувшинова И.А. ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	630
Старовойт Н.В., Хромушина Н.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	635
Степашкина Е.А., Александрова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И КОРРЕКЦИЯ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА (РАС) У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО СТАРШЕГО ВОЗРАСТА (4-5 ЛЕТ).....	640
Сысоева Д.А., Гусева И.Н. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ВЫПОЛНЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ В ПРЕДЕЛАХ 20 У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	647
Тарасова С.И., Буток Э.Д. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	654
Титаренко Т. НАРУШЕНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	659
Титова О.В., Лихолат Д.А. ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	668
Тихомирова Д.Д. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....	673
Торпакова Е.А., Голых К.С., Васильева К.В. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК ПО ЛИТЕРАТУРЕ И ГЕОМЕТРИИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ.....	681
Урусова О.И., Пищик С.К. ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	685
Чебан К.В. СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ ДИСЛАЛИИ	690

Чигирь Т.К. ТИПЫ И СТРУКТУРА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	696
Чурило Н.В. КОМОРБИДНЫЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	705
Шереметьева Е.В., Хохлова Н.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ	712
Шлапак Е.С. ОСОБЕННОСТИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	717
Шляпников С.Е. ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОГО ПОДХОДА В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	723
Юревич С.Н., Буровая А.Б. СЕМЬЯ И ЕЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПАРТНЕРЫ КАК РЕСУРС КОРРЕКЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	728
Якунов А.А., Самофал Р.А. РЕСУРСЫ СЕМЬИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ОВЗ.....	733
Ястребова Л.А., Хачатурова Д.А. ЕДИНЫЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ РЕСУРС КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	740

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© Е.С. Миназетдинова¹, Н.П.Карпова²

¹ обучающаяся 3 курса магистратуры, направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование,
e-mail: sweets181@mail.ru

² кандидат педагогических наук, доцент.
e-mail: sweets181@mail.ru

Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование социально-коммуникативного развития старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной среде. Диагностика выявила выраженные дефициты когнитивного (трудности понимания социальных ситуаций), эмоционального (сниженная эмпатия) и поведенческого (несформированность навыков кооперации) компонентов. На основе полученных данных разработана комплексная модель социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Ее ядро составляют три целевых модуля («Я и мир других», «Океан эмоций», «Вместе весело играть»), реализуемые через междисциплинарное взаимодействие специалистов (логопед, психолог, воспитатель, тьютор) с применением адаптированных технологий (социальные истории, визуальная поддержка, парные тренинги).

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, социально-коммуникативное развитие, инклюзивное образование, дошкольный возраст, коррекционно-развивающая модель, междисциплинарное взаимодействие.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SOCIO-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN AN INCLUSIVE GROUP OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

© E.S. Minazetdinova¹, N.P. Karpova²

¹ 3rd year master's student, majoring in Special (Defectological) Education,
e-mail: sweets181@mail.ru

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.
e-mail: sweets181@mail.ru

Russia, Izhevsk, Udmurt State University

Abstract. The article presents an empirical study of the socio-communicative development of older preschoolers with severe speech disorders in an inclusive environment. Diagnostics revealed significant deficits in the cognitive (difficulties in understanding social situations), emotional (reduced empathy), and behavioral (lack of cooperation skills) components. Based on the obtained data, a comprehensive model for the socio-communicative development of older preschool children with severe speech disorders has been developed. Its core consists of three target modules ("Me and the World of Others," "Ocean of Emotions," "Let's Play Together"), implemented through interdisciplinary interaction of specialists (speech therapist, psychologist, educator, tutor) using adapted technologies (social stories, visual support, pair training).

Keywords: severe speech disorders, socio-communicative development, inclusive education, preschool age, correctional and developmental model, interdisciplinary interaction.

Введение. Реализация принципов инклюзивного образования, закрепленных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной адаптированной основной образовательной программе (ФАОП), ставит перед педагогическими коллективами дошкольных организаций сложную задачу создания условий для полноценной социально-коммуникативной интеграции детей с особыми образовательными потребностями [6, 10].

В современной психолого-педагогической литературе социально-коммуникативное развитие дошкольника рассматривается как целостный процесс становления способности ребенка к полноценному взаимодействию в социуме. Оно включает когнитивный (понимание социальных ситуаций и норм), эмоциональный (эмпатия, эмоциональная отзывчивость) и поведенческий (навыки сотрудничества, диалога, разрешения конфликтов) компоненты, находящиеся в тесной взаимосвязи [1, 8].

Для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи эта задача является особенно актуальной, так как первичный речевой дефект приводит к системным вторичным нарушениям в сфере общения и социального взаимодействия. Социально-коммуникативная дезадаптация становится значимым барьером на пути их успешной инклюзии, даже при условии наличия в группе нормотипичных сверстников [2, 11].

Несмотря на обширную теоретическую базу, посвященную особенностям коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями речи, остается недостаточно изученным вопрос о конкретных эмпирических профилях нарушений, которые могли бы служить основой для проектирования адресных коррекционно-развивающих программ. Существующие программы зачастую носят фрагментарный характер и не учитывают необходимость целостного, скоординированного воздействия на взаимосвязанные компоненты социально-коммуникативной сферы. Таким образом, возникает противоречие между пониманием системного характера нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи и отсутствием научно-обоснованных моделей сопровождения, содержание которых выстроено на основе комплексной диагностики и направлено на преодоление конкретных, выявленных дефицитов [3, 4, 5].

Цель исследования – теоретико-эмпирическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка комплексной модели психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного дошкольного образовательного учреждения.

Методы и организация исследования. Эмпирическая часть исследования проводилась на базе МБДОУ «Детский сад №81 «Гульчачак» (г. Набережные Челны) и включала констатирующий этап (февраль 2024 г.). В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня».

В соответствии с теоретической трехкомпонентной моделью социально-коммуникативного развития был разработан и апробирован диагностический комплекс, включающий адаптированные методики [1, 8].

1. Диагностика когнитивного компонента:

- «Понимание смысла сюжетных картинок» (модификация Т.А. Репиной). Оценивались: целостность восприятия социальной ситуации, понимание причинно-следственных связей, способность к социальному прогнозированию, эмоциональная децентрация и связность монологического высказывания [7].

- «Невербальная диагностика эмоциональных состояний» (на основе теста П. Экмана). Оценивалась точность распознавания шести базовых эмоций (радость, грусть, страх, гнев, удивление, отвращение) по фотографиям лиц сверстников [13].

2. Диагностика эмоционального компонента:

«Диагностика эмоциональной отзывчивости» (Г.А. Урунтаева). Оценивался характер и глубина эмпатического отклика на аудиозапись плача и изображение плачущего сверстника (активное сопереживание, пассивное созерцание, отсутствие или неадекватность реакции) [9].

3. Диагностика поведенческого компонента:

- «Рукавички» (Г.А. Цукерман). В парах оценивались навыки кооперации: умение договариваться, совместно планировать, согласовывать действия для достижения общей цели (создание идентичной пары рукавичек) [12].

- «Невербальная коммуникация» (адаптированная проба). Оценивались как импрессивная сторона (понимание невербальных инструкций взрослого), так и экспрессивная (способность выразить просьбу, желание, выбор с помощью жестов и мимики в условиях «правила молчания») [4].

Первичные баллы по методикам суммировались в рамках каждого компонента, переводились в процент выполнения и сводились в интегральный показатель общего уровня социально-коммуникативного развития. Для интерпретации использовалась трехступенчатая шкала: низкий (0-59%), средний (60-74%), высокий (75-100%) уровень сформированности социально-коммуникативного развития.

Результаты констатирующего исследования и их анализ. Результаты первичной диагностики однозначно свидетельствовали о выраженном дефиците социально-коммуникативного развития у всех обследованных детей с тяжелыми нарушениями речи. Высокий уровень не был зафиксирован ни у одного ребенка. 6 детей (60%) показали низкий уровень социально-коммуникативного развития, 4 ребенка (40%) – средний. Средний интегральный показатель составил 55,6%.

Качественный анализ данных позволил выявить дифференцированные профили трудностей, которые легли в основу проектирования целевых модулей коррекционно-развивающей модели.

1. Профиль «системный дефицит» (низкий уровень социально-коммуникативного развития, 55% всей выборки). У детей этой подгруппы наблюдались грубые нарушения во всех трех компонентах.

- Когнитивный компонент: восприятие социальных ситуаций носило фрагментарный, перечисляющий характер («Мальчик. Пол. Машинка»). Причинно-следственные связи либо не устанавливались, либо объяснялись неадекватно. Социальное прогнозирование отсутствовало или было асоциальным («Будут драться»).

Способность к децентрации и распознаванию эмоций по лицу была резко снижена (системные ошибки, например, обозначение страха как «удивления»).

- Эмоциональный компонент: преобладали реакции отсутствия эмпатии или неадекватные реакции (смех на плач, раздражение). Эмоциональный словарь ограничивался базовыми понятиями или заменялся описанием действий («Плачет» вместо «Грустит»).

- Поведенческий компонент: в ситуации кооперации («Рукавички») дети действовали автономно, игнорируя партнера. Для выражения потребностей использовались примитивные невербальные средства (тянули взрослого за руку) или дезадаптивные поведенческие акты (агрессия, истерика). Наблюдался выраженный «порочный круг»: когнитивное непонимание ситуации → неадекватная эмоциональная реакция → деструктивное поведение → негативная обратная связь от среды → усугубление когнитивных искажений.

2. Профиль «частичная сформированность/ситуативная успешность» (средний уровень социально-коммуникативного развития, 45% выборки). У детей этой подгруппы был сформирован базовый социально-коммуникативный потенциал, но его реализация была неустойчива и требовала внешней поддержки.

- Когнитивный компонент: дети описывали ситуацию целостно, но объяснения были поверхностными, без учета скрытых мотивов. Прогнозы носили пассивный или шаблонный характер («Перестанет плакать»). Децентрация была частичной: эмоции других распознавались, но часто без дифференциации.

- Эмоциональный компонент: эмпатия присутствовала, но редко переходила в активное действие помощи. Эмоциональный словарь был ограничен базовым набором.

- Поведенческий компонент: кооперация была возможна при поддержке взрослого или с инициативным партнером, однако дети редко выступали авторами идей, предпочитая роль исполнителя. Инициатива в общении была слабой, невербальные средства использовались неуверенно.

Важнейшим выводом данного этапа стало подтверждение того, что наиболее уязвимым звеном является эмоциональный компонент. Именно дефициты в сфере эмоционального интеллекта и эмпатии выступали стержнем, вокруг которого формировались коммуникативные трудности. Этот вывод стал ключевым при проектировании модели, определив стратегический акцент на развитии эмоциональной компетентности как основы для когнитивного понимания и поведенческой реализации взаимодействия.

Таким образом, полученные диагностические профили послужили не просто констатацией проблемы, а содержательной картой для проектирования адресного коррекционно-развивающего воздействия. На их основе была разработана комплексная модель сопровождения, которая представляет собой трехуровневую систему. Ее ядром является содержательно-организационный блок, включающий три целевых модуля, спроектированных с учетом принципов инклюзивного образования.

Принцип ценности разнообразия: различия между детьми (с тяжелыми нарушениями речи и нормотипичными) рассматриваются как ресурс для обогащения социального опыта всей группы.

Принцип равных возможностей: создаются адаптированные условия и поддержка, позволяющие каждому ребенку участвовать в общей деятельности.

Принцип социального взаимодействия: инклюзия реализуется не через параллельное существование, а через целенаправленно организованное совместное действие, диалог и взаимопомощь.

Каждый модуль был наполнен конкретными технологиями, отобранными и адаптированными для преодоления выявленных дефицитов и их реализации в инклюзивной среде.

Модуль 1. «Я и мир других» (когнитивный компонент)

Инклюзивное обоснование: данный модуль направлен на формирование общего смыслового поля и единых социальных ориентиров для всех детей группы. Инклюзивное взаимодействие в рамках модуля выполняет двуединую задачу: оно развивает у нормотипичных детей социальную чуткость и готовность к адаптивной коммуникации, одновременно формируя у детей с тяжелыми нарушениями речи базовые когнитивные модели для понимания и прогнозирования социальных ситуаций.

Конкретные технологии и их инклюзивная составляющая:

- «Социальные конструкторы» (сборка последовательности сюжетных картинок). Инклюзивный аспект: работа в инклюзивных парах/тройках, где нормотипичный ребенок выступает в роли «рассказчика» и «логика», а ребенок с тяжелыми нарушениями речи – активный участник, делающий выбор, показывающий связи. Это формирует отношения «эксперт-партнер», а не «помощник-подопечный».

- Проект «Книга правил нашей группы». Инклюзивный аспект: Правила создаются не взрослым, а всей группой на основе фотофиксации реальных позитивных примеров взаимодействия между детьми с разными возможностями. Это превращает абстрактные нормы в визуальные, лично значимые истории, принадлежащие всем. Ребенок с тяжелыми нарушениями речи видит себя на фото как полноправного участника, создателя правил.

- Индивидуальные «Социальные истории» (К. Грей). Инклюзивный аспект: Истории создаются не изолированно, а с включением образов конкретных сверстников из группы. В сценариях прописываются не только действия ребенка с тяжелыми нарушениями речи, но и типичные, положительные реакции нормотипичных детей (например: «Когда я покажу карточку "Можно играть?", Саша обычно улыбается и говорит "Давай!"»). Это снижает тревогу и формирует позитивные ожидания от взаимодействия.

Модуль 2. «Океан эмоций» (эмоциональный компонент, приоритетный)

Инклюзивное обоснование: эмоции – универсальный язык, доступный всем детям независимо от речевых возможностей. Модуль создает эмоционально-безопасную среду, где каждый имеет право на свои чувства и получает инструменты для их выражения и понимания чувств других. Это фундамент для эмпатии и принятия в инклюзивном коллективе.

Конкретные технологии и их инклюзивная составляющая:

- Ежедневный ритуал «Эмоциональный барометр». Инклюзивный аспект: ритуал проводится в общем кругу, демонстрируя, что весь спектр эмоций присущ каждому. Визуальные опоры (пиктограммы) уравнивают возможности вербализации: ребенок с тяжелыми нарушениями речи может выразить свое состояние наравне со всеми, показывая карточку. Группа видит и учится учитывать эмоциональное состояние каждого участника, в том числе неговорящего.

- Парный тренинг «Зеркало эмоций». Инклюзивный аспект: работа в фиксированных инклюзивных парах. Упражнение построено на невербальном взаимодействии, что снимает барьер речевого дефекта и позволяет ребенку с тяжелыми нарушениями речи быть успешным. Нормотипичный ребенок тренируется в «считывании» альтернативных (мимических, пантомимических) сигналов, что развивает его социальную чуткость.

- Индивидуальные «Коробочки самоуспокоения». Инклюзивный аспект: Наличие личного инструмента саморегуляции легитимизируется для всей группы.

Воспитатель объясняет: «У каждого из нас есть свои способы успокоиться. У кого-то это глубокий вдох, у кого-то – любимая игрушка в коробочке». Это предотвращает стигматизацию («он какой-то не такой») и превращает поддержку в норму жизни группы.

Модуль 3. «Вместе весело играть» (поведенческий компонент)

Инклюзивное обоснование: ключевой принцип – «общая цель требует общих усилий». Модуль построен на кооперативных, а не конкурентных, форматах деятельности, где успех зависит от вклада каждого. Это создает естественную мотивацию для взаимопомощи и принятия разных ролей в команде.

Конкретные технологии и их инклюзивная составляющая:

– «Совместный рисунок на одном листе». Инклюзивный аспект: единый продукт (картина) является материальным воплощением успеха инклюзивного взаимодействия. Задание требует не просто совместного пребывания, а согласования действий, уступок, дополнения идей друг друга. Визуальные схемы планирования и выбора помогают ребенку с тяжелыми нарушениями речи быть не пассивным исполнителем, а соавтором.

– Сюжетно-ролевая игра с предварительным сценарием и опорами. Инклюзивный аспект: подготовленные «коммуникативные паспорта» (наборы карточек с репликами, жестами) являются «пропуском» в игру для ребенка с тяжелыми нарушениями речи. Нормотипичные дети заранее знакомятся с этими инструментами и учатся «играть по правилам, которые включают всех». Игра становится полигоном для отработки социальных навыков в безопасных, но близких к реальности условиях.

– Тренинг «Шаги мира». Инклюзивный аспект: алгоритм разрешения конфликтов представлен в виде универсальной визуальной схемы, понятной всем. Он становится общим языком для урегулирования споров в группе. Для ребенка с тяжелыми нарушениями речи карточки с эмоциями и вариантами решений дают возможность участвовать в разрешении конфликта наравне с другими, выражая свою позицию невербально.

– Кооперативные игры (типа «Спасательная миссия»). Инклюзивный аспект: правила игры исключают проигравших – побеждает команда в целом. Физическая задача (донести мяч на полотне) такова, что ее невозможно выполнить в одиночку. Это вынуждает детей координировать усилия, учитывая темп и возможности партнера. Ребенок с тяжелыми нарушениями речи вносит свой вклад в общий успех, что повышает его статус в группе и укрепляет командный дух.

Реализация модели основывается на взаимодействии специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. Функции специалистов были скоординированы вокруг диагностических профилей: логопед адаптировал речевой материал и формулы под социальные задачи модулей, психолог обеспечивал эмоциональное развитие и снижение тревожности, воспитатель интегрировал отработанные навыки в повседневную жизнь группы, а тьютор осуществлял «точечную» поддержку ребенка с тяжелыми нарушениями речи в моменте реального взаимодействия. Еженедельные консилиумы и единый дневник наблюдения обеспечивали непрерывность и преемственность воздействия.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование не только констатировало факт системных нарушений социально-коммуникативного развития у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, но и, что более важно, выступило научным фундаментом для проектирования адресной модели психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии. Диагностические данные позволили перейти от общих теоретических положений к конкретному пониманию структуры дефицитов и, как следствие, к выбору и адаптации коррекционных технологий, имеющих точку приложения к выявленным проблемам.

Разработанная комплексная модель представляет собой практико-ориентированный инструмент инклюзивной практики, который:

1. Содержательно обоснован результатами диагностики трех компонентов социально-коммуникативного развития.

2. Дифференцирован по уровням трудностей (низкий/средний), что позволяет варьировать степень поддержки и сложность заданий с учетом индивидуальных образовательных потребностей.

3. Интегативен и обеспечивает не изолированную, а скоординированную работу всех специалистов вокруг единых, диагностически выверенных целей социально-коммуникативного развития.

4. Технологичен и предлагает конкретные, описанные в методических деталях формы работы, готовые к применению в условиях инклюзивной группы.

Таким образом, представленная модель является примером того, как данные эмпирического исследования могут быть напрямую трансформированы в эффективную практику, обеспечивающую содержательную, а не формальную инклюзию детей с тяжелыми нарушениями речи.

Библиографический список

1. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника / А.Г. Арушанова. – Москва: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
2. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение нарушений коммуникативной функции речи у дошкольников с ЗПР и ОНР / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2005. – № 3. – С. 34-41.
3. Волковская, Т.Н. Эмоциональное развитие детей с тяжелыми нарушениями речи: проблемы и пути коррекции / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова // Специальное образование. – 2016. – № 3. – С. 27-38.
4. Грибова О.Е. Особенности поведенческого компонента коммуникативной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1998. – № 6. – С. 25-32.
5. Леханова О.Л. Особенности понимания эмоциональных состояний людьми с нарушениями речи / О.Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – № 4. – С. 23-30.
6. Об утверждении Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15 ноября 2022 г. № 1028 (ред. от 06.04.2023). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 26.01.2024).
7. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – Москва: Педагогика, 1988. – 232 с.
8. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
9. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника : практикум / Г.А. Урунтаева. – Москва: Академия, 1999. – 96 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 31. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156920/ (дата обращения: 26.01.2024).

11. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: [б. и.], 1991. – 44 с.
12. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
 1. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / П. Экман; [пер. с англ.]. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 334 с.