





**Частное образовательное учреждение
высшего образования
«Институт специальной педагогики и психологии»**

**Специальная педагогика и психология
в современных социокультурных условиях:
научная школа
Людмилы Михайловны Шипицыной**

**Материалы всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием,
посвященной 70-летию со дня рождения
А. М. Шипицыной**

1–3 марта 2017 года

Часть II

Под редакцией
Е. В. Михайловой

Санкт-Петербург
2017

ББК 88

С 71

*Печатается по решению Ученого совета
ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»*

Составитель:

кандидат психологических наук *Т. А. Колосова*

Специальная педагогика и психология в современных социокультурных условиях: научная школа Людмилы Михайловны Шипицыной: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию со дня рождения Л. М. Шипицыной, 1–3 марта 2017 г., Санкт-Петербург: в 2 ч. Ч. II. / под ред. Е. В. Михайловой. – СПб.: ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии», 2017. – 142 с.

ISBN 978–5-8179-0197-9

В настоящем сборнике представлены статьи, подготовленные на основе материалов научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки РФ, профессора Людмилы Михайловны Шипицыной.

В числе авторов – коллеги, соратники и последователи Людмилы Михайловны Шипицыной – известные и молодые ученые; практики учреждений образования, здравоохранения и социальной политики.

Общей тематикой сборника является обсуждение различных теоретических и практических направлений развития научной школы Л. М. Шипицыной, открывшей новые перспективы в организации и содержании специальной психологии, коррекционной педагогики, интегрированного и инклюзивного образования, превентологии.

Сборник представляет интерес для научно-педагогических работников, студентов и аспирантов педагогических, психологических и медицинских вузов.

Сборник печатается в двух частях.

ББК 88

© ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии», 2017

© Коллектив авторов, 2017

© Т. А. Колосова, составление, 2017

ISBN 978–5-8179-0197-9

Содержание

Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии

<i>И. А. Михаленкова, И. Е. Ростомашвили.</i> Критерии оценки доступной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве высшего учебного заведения.....	6
<i>М. А. Гринёва.</i> Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы.....	10
<i>М. А. Зурман, Ю. В. Прилепко.</i> Инклюзия, почему мы сегодня о ней говорим.....	14
<i>Г. Ю. Козловская.</i> Формирование инклюзивной культуры как условие обеспечения психологической безопасности образовательной среды	18
<i>А. Б. Ларина.</i> Проблемы инклюзии в части реализации программ образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	22
<i>Н. В. Черепкова.</i> Формирование инклюзивной компетентности педагогов	26

Инновационные технологии в адаптивном физическом воспитании

<i>С. А. Луценко.</i> Развитие адаптивной физической культуры в институте: история и достижения.....	34
<i>М. С. Калужная.</i> Использование современных инновационных технологий в процессе физического воспитания студентов	40

<i>А. Н. Асикритов.</i> Хоккей на полу как средство реабилитации, социализации людей с ограниченными возможностями здоровья.....	44
<i>В. Н. Асикритов.</i> Роль занятий в бассейне в укреплении здоровья детей и молодых людей с нарушениями умственного развития.....	49
<i>И. И. Потапова, Н. А. Сорокина.</i> Использование здоровьесберегающих технологий в рамках проведения интегрированного урока.....	53

**Научно-методическое сопровождение
логопедической работы
в условиях введения ФГОС
общего образования**

<i>Г. Н. Архипова, С. В. Бровина.</i> Система комплексной речевой диагностики детей с задержкой психического развития, с учётом новых Федеральных Государственных Стандартов.....	57
<i>Е. В. Губкина, Н. С. Фот.</i> Практический опыт психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии (на базе ГБОУ школы № 627).....	61
<i>А. Г. Екимова.</i> Коррекционно-логопедическая работа с детьми первого года жизни с ПП ЦНС в условиях Дома ребенка.....	66
<i>Н. В. Кудрявцева.</i> Чтение – тропинка к разуму.....	70
<i>С. Ю. Невзорова.</i> Будущее выпускников с тяжелыми множественными нарушениями развития: вопросы и решения.....	75

<i>А. С. Рябчик.</i> Логопедическая работа по развитию предикативного словаря учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	79
<i>О. В. Егорова.</i> Психологический базис письма.....	84
<i>О. В. Бухарина. Ю. А. Тонконог.</i> Преодоление нарушений звукослоговой структуры у детей с расстройством аутистического спектра на логопедических и музыкальных занятиях.....	87
<i>Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова.</i> Многоаспектность применения логопедической ритмики в дошкольных образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями речи.....	90
<i>А. Р. Аванесова.</i> Особенности коррекционной работы с безречевыми детьми.....	98
<i>Список авторов.....</i>	103
<i>Список научных трудов Людмилы Михайловны Шипицыной... </i>	105

Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии

У. А. Михаленкова, У. Е. Ростомашвили

Критерии оценки доступной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве высшего учебного заведения

Основопологающим условием реализации инклюзивного профессионального образования в высшей школе выступает создание доступной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) при получении ими образовательных услуг.

Понятие доступности образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья достаточно широкое. Оно подразумевает наличие различных составляющих, обеспечивающих ее функционирование.

Неотъемлемым фактором, отражающим эффективность доступной среды для студентов с ОВЗ в вузе, является процесс оценки ее содержания и качества.

В соответствии с критериями (доступность, безопасность, информативность, комфортность), разработанными для оценки возможности перемещения лиц с ОВЗ в про-

странстве архитектурного здания, аналогичные критерии с определенным содержательным наполнением применяются нами и при оценке доступности образовательной среды для студентов с ОВЗ в высшем учебном заведении (Свод правил СП 136.13330.2012 утвержден Приказом Госстроя № 112/ГС от 25.12.2012).

Среди всех вышеобозначенных критериев ключевым является *критерий доступности*, который подразумевает беспрепятственный доступ студентов с ОВЗ к образовательным услугам в вузе.

Содержательное наполнение данного критерия заключается, прежде всего, в разработке адаптированных программ для студентов с ОВЗ, способствующих повышению качества получаемых ими образовательных услуг. Доступность учебного процесса обеспечивается следующим образом: использованием студентами с ОВЗ технических средств на лекционных и семинарских занятиях; предоставлением доступа к любой информации в вузе для студентов различных нозологических групп; изложением учебного материала на аудиторных занятиях с учетом психофизиологических особенностей студентов с ОВЗ; организацией самостоятельной работы студентов с ОВЗ, позволяющей максимально раскрыть их личные ресурсы.

Критерий информативности характеризуется возможностью своевременного получения информации студентами с ОВЗ на протяжении всего обучения в вузе и соответствующего реагирования на нее. Безусловно, изначально необходимо обеспечить студентам доступ к материалам учебной библиотеки, к Интернет-ресурсам, к другим материалам.

Содержательный компонент критерия информативности раскрывается через использование средств информирования

(вербальных и невербальных), соответствующих особенностям различных нозологических групп студентов. Информативность достигается также своевременностью получения информации об учебных планах, расписании занятий, требованиях к выполнению учебных заданий, требованиях к самостоятельной работе и пр.; обеспечением литературными источниками для написания и защиты выпускной квалификационной работы в соответствии с психофизиологическими особенностями студентов с ОВЗ.

Критерий комфорта, подразумевая психологический контекст, определяется как безбарьерная социально-психологическая среда (зона комфорта) для студентов с ОВЗ в высшем учебном заведении. Содержательным аспектом данного критерия является создание благоприятных условий, позволяющих студентам с ОВЗ тратить минимальные усилия на удовлетворение своих образовательных потребностей. Большое значение как для комфорта, так и для доступности получения образовательных услуг студентами с ОВЗ имеет предоставление им возможности беспрепятственного восприятия и понимания учебного материала на лекциях, семинарских и практических занятиях. Немаловажным в рамках создания зоны комфорта оказывается формирование партнерских взаимоотношений студентов, имеющих различные ограниченные возможности здоровья, с профессорско-преподавательским составом, администрацией вуза, сокурсниками и другими лицами, работающими в вузе.

Под критерием безопасности понимается возможность пребывания студентов с ОВЗ в образовательном пространстве вуза без риска быть психологически травмированным, ущемленным, изолированным от социального сообщества. В содержательном плане данный критерий включает в себя

прежде всего организацию и проведение коммуникативных тренингов среди начинающих обучение студентов, в том числе и студентов с ОВЗ с целью формирования толерантного, эмпатийного отношения в студенческом сообществе, обеспечивающего безопасность нахождения в высшем учебном заведении обучающихся различных нозологических групп.

В рамках учебного процесса предусматривается привлечение сокурсников к оказанию помощи и сопровождению студентов с ОВЗ.

Особое внимание уделяется созданию в учебной программе по физическому воспитанию специальных модулей, обеспечивающих безопасное пребывание в спортивном зале студентов с ОВЗ.

Опора на критерии оценки доступной среды позволяет создать наиболее благоприятные условия для получения образовательных услуг студентами с ограниченными возможностями здоровья в высшем учебном заведении.

М. А. Тринёва

Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы

Одна из наиболее актуальных проблем современной системы образования – развитие инклюзивных подходов к обучению. В основу концепции инклюзивного образования положена идея о равных правах всех детей на получение образования, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, провозглашенная в таких основополагающих документах, как Всеобщая Декларация прав человека; Декларация прав ребёнка; Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования; Декларация социального прогресса и развития; Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей и др.

Несмотря на то что признание равных прав на образование и включение в единую социальную среду определило фундаментальные основы развития образования в мире, многие практические вопросы создания инклюзивных образовательных учреждений еще только предстоит решить. Заметим, что первые подобные учреждения появились в XVI–XVII вв., а на сегодняшний день разветвленная сеть подобного рода учреждений имеется в каждом государстве.

Так, в России предусмотрено 8 типов учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): специальные школы для незлышащих, слыбослышащих

и позднооглохших; незрячих, слабовидящих и поздноослепших; для детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых детей и для детей с другими отклонениями в развитии.

Еще один важный вызов, на который не могут ответить специализированные школы, – социальная адаптация детей с отклонениями в здоровье и, как следствие, особыми потребностями. Во второй половине XX в. в послевоенной Германии и скандинавских странах была провозглашена так называемая «концепция нормализации», согласно которой любой человек, независимо от типа и тяжести имеющихся у него нарушений развития, имеет право на «воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет». Иначе говоря, каждый ребенок имеет право не только на обучение и медицинскую помощь, но и на общение, взаимодействие с другими детьми, досуг и другие форматы социального взаимодействия.

Первые инклюзивные образовательные учреждения в нашей стране появились на рубеже 1980–1990-х гг., но тогда инклюзивные школы работали скорее на свой страх и риск: практически отсутствовала нормативно-правовая база, крайне низок был и уровень доступности образовательной среды.

Впервые вопрос о возможности организации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями был поднят в распоряжении Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», но в этом документе речь шла об интеграции образования.

Обзор мировой практики показывает, что можно выделить несколько форматов обучения детей со специальными образовательными потребностями, это:

- специализированное учреждение;
- выделение в рамках общеобразовательного учреждения отдельных классов для детей с особыми потребностями, которые обучаются по специальным программам;
- комбинированное обучение, при котором ученик часть программы осваивает вместе с одноклассниками, но помимо этого получает дополнительную образовательную поддержку, например логопедическую, психологическую и др. Ряд предметов школьник может изучать и по другим программам;
- обучение, при котором школьник полностью включен в обычную школьную среду.

Важное условие перехода к инклюзивной форме образования и его успешности – организация системы сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. За рубежом педагоги, оказывающие подобную поддержку, называются тьюторами (от англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueor – наблюдение и забота). Задачей тьютора было своего рода посредничество между студентом и профессором. Именно посредническая составляющая, а также ориентация на индивидуальные потребности учащегося и составляют основу современного тьюторства. Сегодня тьютор – это лицо, которое создает условия для складывания и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося, и именно эта функция является главной для тьюторства в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Конечно, современная Россия делает только первые шаги по организации полноценного инклюзивного образования.

Сегодня начинает входить в школьный возраст поколение тех, кто родился во второй половине нулевых, когда в стране начался бум рождаемости, и потому уже сейчас государство ставит достаточно амбициозные задачи по строительству новых школ и реконструкции действующих, - все они должны быть готовы принять на обучение резко увеличившееся количество школьников. Можно с уверенностью предположить, что новые школы распахнут свои двери для всех детей, в том числе и для детей с самыми разными образовательными потребностями. Для них будут созданы безбарьерная среда и зоны отдыха, будут работать кабинеты логопедии и лечебной физкультуры. Но к этому моменту должно быть готово и педагогическое сообщество, поэтому задача подготовки педагогов для работы в инклюзивной среде является на сегодняшний день одной из первоочередных.

Литература:

- Инклюзивное образование в России.* М.: ЮНИСЕФ, 2011.
- Инклюзивное образование: право, принципы, практика.* М., 2009.
- Малофеев, Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире: Европа: учебное пособие для студентов педагог. вузов / Н. Н. Малофеев. М.: Просвещение, 2009.
- Назарова, Н. М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова // *Коррекционная педагогика.* 2010. № 4 (40).
- Рубцов, В. В.* Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы / В. В. Рубцов // *Психологическая наука и образование.* 2010. № 1. С. 5—12.

М. А. Зурман, Ю. В. Прилепко

Инклюзия, почему мы сегодня о ней говорим

Инклюзивное образование представляет собой такую организацию процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования (Ахметова Д., 2014.). В процессе реализации инклюзивного образования возможно обучение детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, по месту жительства и вместе со своими сверстниками без инвалидности, т. е. в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку. Основной принцип инклюзивного образования заключается в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей (Алехина С. В., 2014). В качестве главной задачи реализации инклюзивного (интегрированного) обучения в высших учебных заведениях рассматривается построение системы, удовлетворяющей потребности каждого студента. В инклюзивных высших образовательных учреждениях все обучающиеся, а не только студенты-инвалиды, обеспечиваются поддержкой, позволяю-

щей им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе.

Сегодня проблема инклюзивного образования является актуальной. Люди имеют равные права и равные возможности, в том числе и лица с особыми образовательными потребностями. С каждым годом возрастает количество детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, и чтобы отвечать возрастающим запросам общества, нужно поддерживать культуру инклюзивного образования, осуществлять инклюзивную практику. Данный формат организации работы с обучающимися обращен на улучшение качества жизни каждого отдельного ученика и коллектива в целом.

Инклюзию можно рассматривать как попытку придания уверенности в своих силах учащимся с особыми образовательными потребностями и этим мотивировать их пойти учиться в образовательное учреждение с другими детьми (Ахметова Д., 2014.). Ребенок с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью нуждаются как в особом отношении и поддержке, так и в развитии имеющихся способностей и в достижении успехов в образовательном учреждении. Реализация инклюзивного образования способствует осуществлению, претворению в жизнь подобных устремлений.

Основным этапом на пути развития инклюзивного подхода в образовании была модель образовательной и социальной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в систему общего образования (Ратнер Ф. Л., Юсупов А. Ю., 2006). Сравнив перечисленные модели организации школьного обучения, можно сделать следующий вывод: при интеграционном подходе ребенок с особыми образовательными потребностями

адаптируется к системе образования, остающейся неизменной, а при инклюзивном подходе система образования проходит цикл изменений и обретает возможность адаптации к особым образовательным потребностям учащихся (Ратнер Ф. Л., Юсупов А. Ю., 2006). Основное отличие процесса инклюзии от интеграции заключается в том, что при инклюзии у всех обучающихся образовательного процесса изменяется отношение к детям с ОВЗ, а идеология образования меняется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения.

К очевидным достоинствам осуществления инклюзивного образования необходимо отнести следующие:

- создание в организациях образования специальных условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями;
- создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей образовательной организации;
- подготовка детского, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ОВЗ и создание таких условий обучения, которые являлись бы комфортными для всех детей и способствовали бы достижению максимального уровня развития, а также социальной реабилитации ребенка и его интеграции в общество.
- формирование в группе навыков толерантности, т. е. терпимости, милосердия, взаимоуважения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что осуществление инклюзии в образовательных организациях положи-

тельно влияет на типично развивающихся детей и на учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Оказывая помощь сверстникам с ОВЗ в активном участии в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, приобретают важнейшие жизненные уроки. Такой положительный опыт проявляется в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в развитии собственных принципов.

Литература:

- Алехина, С. В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
- Ахметова, Д.* Инклюзивному образованию – быть / Д. Ахметова // Высшая школа XXI века: альманах. 2014. № 21. С. 72–73.
- Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов.* М.: Владос, 2006. 254 с.

Т. Ю. Козловская

**Формирование инклюзивной культуры
как условие обеспечения
психологической безопасности
образовательной среды**

Современная образовательная парадигма в качестве одного из важнейших приоритетов провозглашает инклюзивный принцип, при котором гарантируется равный доступ к качественному образованию всех детей, включая имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Проектирование образовательной среды в инклюзивном формате опирается на некий ценностный фундамент, в качестве которого выступает инклюзивная культура. Этот феномен рассматривается в трудах таких исследователей, как Т. Бут, М. Эйнскоу (2007), С. В. Алехина (2011), Е. В. Хитрюк (2012) и других и трактуется как: 1) особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса; 2) часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом; 3) уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред

каждому участнику процесса; 4) особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определенной школы и органично вплетены в ее общую структуру, при этом педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, – все это позволяет снизить риск возникновения многих противоречий; 5) фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом (Старовойт Н. В., 2016).

Такое рассмотрение инклюзивной культуры, на наш взгляд, отражает еще один показатель развития современного образования – комфортность и безопасность образовательной среды для каждого ребенка.

По мнению И. Н. Никулиной, инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с ОВЗ, совокупностью ресурсов их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспособливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения.

В то же время современными исследованиями доказано, что в том случае, когда ребенка с нарушениями развития

помещают в общеобразовательное учреждение, в котором еще не сформирована необходимая образовательная среда, характеризующаяся отсутствием всех форм дискриминации по отношению к нему, у ребенка возникает психоэмоциональный и культурный вакуум. Это приводит к снижению самооценки и способности к саморегуляции, возникновению тревожности, агрессивности, росту нервно-психологического напряжения и социогенных заболеваний.

Очевидно, что одной из главных задач инклюзивной образовательной среды выступает создание условий для позитивного развития личности, способной к саморазвитию. В качестве же значимых психологических характеристик, позволяющих придать образовательной среде развивающий характер, И. Н. Никулина (2008) рассматривает:

- отношение к образовательной среде;
- удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия;
- психологическую безопасность (защищенность от любого вида дискриминации).

Для реализации указанных требований работа по формированию психологической составляющей образовательной среды должна основываться на гуманистически-ориентированных технологиях и нормах личностного развития.

Очевидно, что обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды учреждения требует реализации определенных методически-организационных мероприятий:

- проведения системы психологических занятий и тренингов со всеми субъектами образовательного процесса;
- создания и реализации программ, предназначенных как для педагогического коллектива, так и для воспитанников.

Содержание программы, предназначенной для педагогов общеобразовательных школ, обучающихся воспитанников с ОВЗ, должно учитывать уровень профессионального развития педагогического коллектива и быть направлено на перестройку педагогического мышления, что предполагает:

- расширение знаний об особенностях возрастного и психо-физического развития учащихся с нормальным и нарушенным развитием;
- включение учащихся с нарушениями развития в различные виды совместной деятельности с обеспечением для них ситуации успеха;
- формирование навыков диалогического взаимодействия, конструктивного сотрудничества со школьниками с нормальным и нарушенным развитием;
- овладение умением понимать и решать психологические проблемы школьников с нормальным и нарушенным развитием.

Содержание программы, предназначенной для школьников с нормальным развитием и с ОВЗ, должно учитывать особенности возрастного и психо-физического развития и тех и других школьников и быть направлено на перестройку взаимоотношений между ними, что предполагает:

- формирование навыков совместной деятельности школьников;
- формирование навыков диалогического общения, конструктивного взаимодействия;
- рефлексии по поводу диалогического и конструктивного взаимодействия школьников;
- профилактику любого вида дискриминации.

А. Б. Аарина

**Проблемы инклюзии
в части реализации программ
образования обучающихся
с интеллектуальными нарушениями**

Сложность составления программ адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями к современным условиям жизни обусловлена интенсивным развитием науки. Несмотря на увеличивающийся ежедневно объём знаний сегодня можно только догадываться и прогнозировать, каким будет рынок труда через десять или двенадцать лет. Именно за этот период должны быть реализованы программы, составленные в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Конечно, в число компетенций педагогов общеобразовательных школ войдет комплекс необходимых новых трудовых действий в части применения инклюзивных технологий. Что уже сегодня нашло отражение в профессиональном стандарте педагога. На освоение инклюзивных технологий необходимо время.

Учителя, много лет проработавшие в советской школе, и выпускники педагогических институтов, получившие первый опыт работы с умственно отсталыми детьми, относятся

к инклюзивному образованию неоднозначно. Попробуем коротко перечислить группы проблем, которые необходимо решать в ходе организации инклюзивного образования.

Во-первых, хотелось бы отметить, что специалисты понимают, что произошли изменения философии образования детей с ограниченными возможностями здоровья (например, Шипицына Л. М., 2005). Сменилась концепция социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями, которая не предусматривала приспособления общества к потребностям «особых» детей. Новой концепции, предполагающей равное отношение ко всем людям и создание особых условий для тех детей, которые в них нуждаются (Викулова Л. М., 2012), требуется время на осмысление ее идей обществом.

Во-вторых, изучение состояния разработанности нормативно-правового обеспечения показывает постоянное совершенствование системы предоставления качественного образования детям с ограниченными возможностями здоровья, что, несомненно, на практике приводит к увеличению объёмов деятельности образовательных организаций, например, в части приведения в соответствие документации. Педагогическая общественность понимает, что работа в данном направлении будет продолжена.

Следующая группа проблемных вопросов возникает в связи с необходимостью обучения самостоятельному передвижению обучающихся с умственной отсталостью до школы, внутри школы. Каждый ли ребенок сможет овладеть данным навыком? Несомненно, понадобится специалист, сопровождающий ребенка и его семью в данный период. Приведение в соответствие городской (сельской) инфраструктуры (в том числе и школьной) требованиям доступности

и безопасности – огромная работа, к которой подключилась и наша образовательная организация в рамках государственной программы «Доступная среда». Это решение одной из социально-экономических проблем, связанных с трудностями инклюзии.

К числу социальных проблем относится, на наш взгляд, и готовность общества к инклюзивному обучению. Что думают родители о том, что в классе вместе с первоклассниками на уроках присутствует школьник, нарушающий порядок на уроке? Как обучающиеся класса, педагогические и другие работники образовательных организаций воспримут ситуацию, когда школьник кричит и ругается нецензурными словами на проходящих мимо строем детей.

Так плавно внешние проблемы переходят во внутренние образовательные: воспитания инклюзивной культуры и обучения в разно уровневых группах, которые могут возникнуть в любой момент в инклюзивной школе.

Необходимо отметить, что возникают и проблемы управления инклюзивными процессами на разных уровнях образования. В частности, внутри инклюзивной школы, несомненно, должен появиться и закрепиться механизм, организующий и контролирующий процесс органичного включения детей с умственной отсталостью в образовательный процесс.

Теперь о наиболее часто озвучиваемых проблемах: они касаются адаптации рабочих программ, составления индивидуальных траекторий и маршрутов, создания в школе необходимых условий (кадровых, финансовых, материально-технических).

В части создания материально-технических условий обучения для детей с умственной отсталостью необходимо учитывать специфику следующих требований: организация

работы кабинетов специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда), трудовых мастерских, комнат, способствующих социально-бытовой ориентировке, профессиональной подготовке и, конечно, безопасность образовательного пространства в целом.

Таким образом, анализ публикаций специалистов по проблемам инклюзии, опыт работы в режиме апробации федеральных государственных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья позволяют сделать вывод о наличии ряда взаимосвязанных проблем. Внешние для школы проблемы, вызванные изменением философских, нормативно-правовых основ получения образования, связаны в единый узел с экономическими и социальными, внутренними проблемами школы: образовательными (воспитание и обучение), организационными (управление инклюзией), с созданием в школе необходимых условий (кадровые, финансовые, материально-технические).

Однако практика показывает, что есть очень много удачных примеров решения вопросов, связанных с перечисленными проблемами (Михальченко К. А., 2012).

Н. В. Черепкова

Формирование инклюзивной компетентности педагогов

Получение образования для детей с ограниченными возможностями здоровья – один из важнейших факторов их успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в профессиональной и социальной области.

Поэтому обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области экономического и социокультурного развития Российской Федерации.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы российского образования к реализации процесса инклюзии является стадия психологических изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Уже в начальный период развития инклюзивного образования остро встает проблема профессиональной, психологической и методической подготовки всех специалистов массовой школы, дошкольных образовательных учреждений к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток специальных компетенций деятельности педагогов в инклюзивной образовательной среде, а также наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов преподавателей.

С. И. Сабельникова [2] отмечает, что для профессиональной и личностной подготовки педагогов инклюзивных образовательных учреждений необходимо:

- представление и понимание, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Современная педагогика для определения готовности учителей вводит понятие профессиональной компетентности. Изучению профессиональной компетентности педагога посвящены работы многих отечественных ученых. Среди них – В. А. Адольф, Ю. В. Варданян, И. Ф. Исаев, В. И. Кашницкий, О. А. Козырева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, С. Г. Меркулова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, В. А. Сластенин, Ю. Г. Тагур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.

Многими исследователями понятие профессиональной компетентности раскрывается как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога.

В. Н. Введенским, Л. Н. Горбуновой, А. К. Марковой, Э. М. Никитиным освещается сущность и компонентный состав профессиональной компетентности.

Несмотря на наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности педагога, реализующего процесс инклюзивного обучения, изучаются немногими исследователями.

Так, И. Н. Хафизуллина [3] понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые содержательные и функциональные компетентности.

М. А. Хайрулдинов отмечает, что инклюзивная компетентность педагогов – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность будущих учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного.

Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке бакалавров по направлению подготовки: специальное (дефектологическое) образование, педагогическое образование, психолого-педагогическое образование.

О. В. Бонин [1] определяет готовность бакалавра к профессиональной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в инклюзивном образовании как устойчивое интегративное качество личности, проявляющееся через положительное и осознанное отношение к этой деятельности и реализуемое на основе системы знаний и умений, необходимых для ее осуществления.

В структуре готовности можно выделить три компонента: *когнитивный*, *личностный* и *деятельностный*. Отметим и такие группы умений, как специальные, общепедагогические и профессиональные умения и навыки, необходимые бакалавру в его профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент компетенций должен включать, на наш взгляд, систему знаний, содержащую:

- метазнания, характеризующие миропонимание окружающей человека природной и социальной среды, осознания себя в ней, целостного восприятия научной картины мира, что способствует формированию научного мировоззрения студента;
- общепрофессиональные знания о культуросозидающей функции образования, в том числе и культуры здоровья, знание основных теорий и концепций обучения, воспитания и развития ученика, форм организации учебного процесса, технологий активизации деятельности обучающихся, а также психолого-педагогические знания о закономерностях всестороннего развития личности в процессе учебной деятельности;
- специальные знания о психолого-педагогических особенностях лиц с отклонениями в развитии; о теории и практике интегрированного обучения, его формах

- и моделях; о развитии личности ребенка на основе коррекции и компенсации имеющихся нарушений его психофизического развития; об интеграции обучающегося в социум; о специфике деятельности педагога в системе специального и интегрированного образования;
- интегрированные предметные знания о теоретических, методологических, технологических основах организации и содержания специального и инклюзивного образовательного процесса с детьми, имеющими разные типы нарушений развития (сенсорного и интеллектуального) в соответствии с их возрастными и личностными особенностями;
 - систему знаний об основах здорового образа жизни, его компонентах, освоение здоровьесберегающих образовательных технологий в профессиональной деятельности, мер личной безопасности и безопасности окружающей среды;
 - знание международных и отечественных документов о правах ребенка и правах инвалидов, готовность применять их в профессиональной деятельности;
 - понимание принципов организации научного исследования, способность поиска новых оптимальных решений профессиональных задач;
 - владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, способность работы с информацией в глобальных компьютерных сетях, владение методами сбора, обработки данных о состоянии здоровья, индивидуальных особенностях, истории развития и заболевания детей с ОВЗ.

Личностный компонент компетенций включает:

- готовность и интерес к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, осознание ценности профессиональных знаний, удовлетворенность педагогическим трудом, признание приоритетности субъект-субъектных отношений в педагогической деятельности, понимание ценности здоровья и ответственного отношения к нему;
- осознание индивидом самого себя как частицы социальной общности, осознание своего места и своей роли в той социальной среде, в которой он находится, готовность к выполнению социальных функций и ролей в профессиональной и социально-культурной сфере;
- профессиональную направленность будущего бакалавра, характеризующуюся отношением его к обучающимся (забота, любовь, содействие развитию личности ребенка и максимальной самоактуализации его индивидуальности), к коллективу (готовность к взаимопониманию, соблюдение принципов профессиональной этики и т. д.);
- направленность на себя, связанную с потребностью самосовершенствования и самореализации в профессиональной деятельности;
- личностные качества: аналитичность, критичность мышления; гибкость внимания; полноту, точность представлений; самоконтроль и самокритичность; стрессоустойчивые качества (физическую тренированность, умение управлять своими эмоциями и поведением), оптимизм, уверенность в себе, ответственность, личный пример формирования культуры здоровья через систему общечеловеческих ценностей и др.;

- осознание личностью своего состояния, своих возможностей (оценка своей деятельности, своевременная корректировка своих действий, их совершенствование).

Деятельностный компонент компетенций, включающий систему практических действий бакалавра, представлен тремя группами умений, систематизированных по ведущему признаку деятельности. Это *специальные, общепедагогические и профессиональные* умения и навыки.

Специальные умения и навыки бакалавра обеспечивают выполнение тех или иных видов деятельности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании. В структуре деятельностной составляющей компетенций важны также общепедагогические и профессиональные умения и навыки, такие как организаторские, аналитические, проектировочные, прогностические, коммуникативные, регулировочно-коррекционные, здоровьесберегающие, оценочные.

Таким образом, при подготовке специалистов для инклюзивного образования необходимо: принятие философии инклюзивного образования; определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали; учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство; опора на современное научное понимание психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития.

Литература:

- Бонин, О. В.* К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности / О. В. Бонин // Среднее профессиональное образование. 2013. № 1. – <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov-v-sfere-inklyuzivnogo-obrazovaniya-spetsifika-professionalnoy-kompetentnosti>
- Сабельникова, С. И.* Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42–54.
- Хафизуллина, И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Хафизуллина. Астрахань, 2008.

Инновационные технологии в адаптивном физическом воспитании

С. А. Луценко

Развитие адаптивной физической культуры в институте: история и достижения

Людмила Михайловна Шипицына была человеком ищущим, чутким ко всему новому, поэтому находилась в постоянном поиске новых идей и направлений развития института. В июне 1999 года к ней обратились представители университета физической культуры им. П. Ф. Лесгафта С. П. Евсеев (нынешний начальник департамента по науке и образованию Министерства спорта РФ) и В. И. Попов, в то время профессор кафедры теории и методики физической культуры, с предложением организовать в институте направление, связанное с подготовкой кадров для тогда ещё молодой отрасли научных знаний, – физическая культура для лиц, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Это направление уже порядка трёх лет развивалось в университете на кафедре «Теория и методика адаптивной физической культуры».

В ходе беседы Людмила Михайловна сразу уловила суть этого направления, его важность и необходимость в работе с инвалидами. Для развития идеи в институте была введена должность заместителя декана по адаптивной физической

культуре, на которую был назначен В. И. Попов. Им в кратчайшие сроки были разработаны учебный план и основные учебные программы, и с 1 сентября того же года уже был осуществлён первый набор в группу на дневное отделение по специальности «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура).

Для осуществления качественного учебного процесса по данной специальности в институт были приглашены высококвалифицированные кадры, имеющие большой опыт преподавательской и практической деятельности в сфере физической культуры вообще и с инвалидами в частности, это: доктор педагогических наук, профессор С. П. Евсеев, доктор педагогических наук, профессор А. В. Шапкова, доктор педагогических наук, профессор С. А. Луценко, доктор педагогических наук, доцент А. Н. Ростомашвили и др.

С каждым годом количество студентов по данной специальности увеличивалось, что привело в 2006 году к созданию кафедры адаптивной физической культуры и одноимённого факультета. Первым начальником кафедры адаптивной физической культуры стал С. П. Евсеев, деканом – А. Н. Ростомашвили. Естественно, значительно расширился и профессорско-преподавательский состав кафедры: в него влились доктор педагогических наук, профессор Ю. Ф. Курамшин, доктор медицинских наук, профессор А. О. Иванов, кандидат педагогических наук, профессор О. Э. Евсеева, кандидаты педагогических наук, доценты О. Н. Титорова, Е. В. Чернобыльская, О. А. Кузьмичёва, А. В. Михайлов, К. Ю. Захорякина, старшие преподаватели С. В. Тухто и Е. А. Мирославская. Отметим, что многие преподаватели имеют звания мастеров спорта и кандидатов в мастера спорта.

За время существования кафедры преподавателями кафедры лично и в соавторстве с преподавателями других вузов опубликовано большое количество учебно-методической литературы, в том числе 10 учебников, основные из которых: «Теория и организация адаптивной физической культуры» в 2-х томах (под редакцией проф. С. П. Евсеева) – первый в России учебник по данному направлению; «Частные методики адаптивной физической культуры» (под редакцией проф. Л. В. Шапковой и в соавторстве с канд. педагог. наук, доцентами Л. Н. Ростомашвили и Е. В. Чернобыльской), «Теория и методика физической культуры» (под редакцией профессора Ю. Ф. Курамшина) и др. Издано более 10 монографий, свыше 80 учебных и учебно-методических пособий, направленных на улучшение образовательного процесса студентов по адаптивной физической культуре, в том числе с грифами Госкомспорта России, разработаны учебные программы по государственным образовательным стандартам ВПО нового поколения, утвержденные Министерством Образования РФ.

Научная деятельность на кафедре проводится в виде фундаментальных и прикладных исследований, а также по линии СНО студентов и направлена в основном на решение проблем адаптивного физического воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп и категорий населения. Основные направления этих исследований:

- Инновационные педагогические технологии в адаптивной физической культуре детей со сложными нарушениями в развитии.
- Социальные и личностные потребности в различных видах адаптивной физической культуры.

Следует отметить, что в рамках первого направления исследований были выполнены и защищены докторская диссертация заведующей кафедрой кандидата педагогических наук, доцента Л. Н. Ростомашвили «Педагогические технологии в адаптивном физическом воспитании детей со сложными нарушениями развития» (в 2014 г.) и кандидатская диссертация ст. преподавателя кафедры К. Ю. Заходякиной «Адаптивное физическое воспитание школьников с общим нарушением речи» (в 2012 г.).

Результаты проводимых преподавателями и студентами исследований отражены в многочисленных научных трудах. Достаточно сказать, что за всё время существования кафедры преподавателями и студентами опубликовано свыше 1600 статей и тезисов. Кроме того, результаты своих исследований они ежегодно докладывают на различных научных форумах. Например, за прошедший 2016/17 учебный год преподаватели кафедры и студенты приняли участие и выступили с докладами на 26 межвузовских, Всероссийских и международных научно-практических конференциях, симпозиумах и семинарах.

Преподаватели и студенты кафедры помимо научной и преподавательской деятельности активно участвуют в спортивной и общественной жизни института и города. В частности, наши студенты – участники волонтерского движения в стране и физкультурно-спортивных организаций инвалидов нашего города, участники и организаторы межвузовских мероприятий Санкт-Петербурга и Выборгского р-на, благотворительных акций, декад инвалидов; кроме того, они постоянно выступают на различных праздниках и вечерах, участвуют в других культурных мероприятиях.

Сборные команды института в большинстве видов спорта состоят из студентов кафедры адаптивной физической культуры. Во многом благодаря их спортивной подготовке команды нашего института являются неоднократными победителями и призерами Всероссийской универсиады студентов, обучающихся по специальности адаптивная физическая культура, городских и районных соревнований. Индивидуальные достижения студентов и выпускников факультета ещё более значительны. Многие являются многократными победителями и призёрами чемпионатов России, призерами чемпионатов мира и Европы по различным видам спорта, участниками Паралимпийских, Сурдлимпийских и Специальных олимпийских игр.

Это происходило во многом благодаря активной и постоянной поддержке со стороны ректора института, Людмилы Михайловны Шипицыной. За это, а также за многолетнюю научную деятельность в сфере специального олимпийского движения она, а также ряд преподавателей кафедры были награждены золотой медалью и орденом «Честь и благородство» Специального Олимпийского комитета Санкт-Петербурга.

В своей работе кафедра активно взаимодействует со своими коллегами и партнёрами по профессиональной деятельности. Эта деятельность осуществляется по нескольким направлениям:

- сотрудничество с профильными учреждениями высшего профессионального и среднего образования Санкт-Петербурга и других городов РФ, такими, как: Институт Адаптивной физической культуры Национального государственного университета спорта, туризма и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, РГПУ им. А. И. Герцена,

- РГУФК (г. Москва), колледжи физической культуры и медицинские училища Санкт-Петербурга;
- сотрудничество с организациями инвалидов нашего города, это: Специальный олимпийский комитет, Центр технических средств реабилитации, доступности городской среды и физической культуры инвалидов и др.
 - сотрудничество со специальными (коррекционными) учреждениями дошкольного и среднего образования: с Центром развития ребёнка; детскими садами № 15 и № 45 (компенсирующего вида); школой-интернатом № 33 для слабослышащих детей; школой № 3 для детей с тяжёлыми нарушениями речи; школой для детей с ДЦП «Динамика»; школой-интернатом № 1 для детей с нарушением зрения; с ПНИ № 10, а также с Центром социальной реабилитации инвалидов, интернатом для ВИЧ-инфицированных детей и многими другими.

В заключение хотелось бы отметить следующее: Людмилой Михайловной Шипицыной, профессорско-преподавательским составом кафедры, в особенности её заведующей (к сожалению, ныне покойной) – Л. Н. Ростомашвили, проделана огромная работа по становлению и совершенствованию данного направления в институте. Мы надеемся, что в сложившихся обстоятельствах и с новым руководством оно продолжит жить и развиваться.

М. С. Калмыкина

Использование современных инновационных технологий в процессе физического воспитания студентов

Физическое воспитание студентов – неразрывная составная часть высшего гуманитарного образования, результат комплексного педагогического воздействия на личность будущего специалиста в процессе формирования его профессиональной компетенции [1].

Сегодня неоспоримым является тот факт, что важными аспектами обновления системы физического воспитания должны стать инновационные подходы, направленные на устранение основных причин, порождающих деформированное отношение к общечеловеческим ценностям физической культуры.

Ряд специалистов [2, 3] под инновационной образовательной технологией понимают воспроизводимую в массовой педагогической практике целенаправленную систему действий по разработке иерархии диагностируемых учебных целей и задач по определению рациональных способов их достижения в виде конкретных результатов обучения.

Ниже остановимся на ряде инновационных подходах, технологиях, моделях, используемых в практике физического воспитания студенческой молодежи.

Цель работы изучить и обобщить представленные в специальной научной литературе данные по вопросам

использования инновационных технологий в процессе физического воспитания студенческой молодежи.

В работе А. Т. Литвина [4] осуществлена систематизация средств двигательной активности, проанализирована их эффективность, представлены оптимальные модели двигательной активности для различных групп населения. В основе разработанных моделей лежит оптимальное сочетание различных видов двигательной активности, органически увязанное с требованиями здорового образа жизни различных групп населения. По мнению ученого, в зависимости от целевой установки, организационных форм, применяемых средств виды двигательной активности в системе физического воспитания могут быть подразделены на следующие основные группы: подвижные игры, соревновательный спорт, рекреационно-оздоровительный спорт, оздоровительная двигательная активность, профессионально ориентированная двигательная активность, бытовая двигательная активность.

Одно из направлений современной системы образования – ориентация на включение студентов в самостоятельную творческую деятельность. В физическом воспитании такой формой деятельности является физическое самовоспитание. Включение студенческой молодежи в самостоятельные занятия физической культурой предполагает совместную активную деятельность педагога и студента.

С. А. Романченко [6] разработана программа по коррекции телосложения студенток, включающая средства и методы тренировки с учетом соматотипа на основе использования компьютерных технологий.

О. Н. Московченко [5] разработана, научно и экспериментально обоснована концепция оптимизации физической нагрузки на основе индивидуальной диагностики

адаптивного состояния занимающихся физической культурой с применением компьютерных технологий.

Согласно проанализированным данным, современная система обучения в вузе характеризуется высокой интенсивностью образовательного процесса, информационной насыщенностью. Студенты много времени проводят в аудиториях, библиотеках, компьютерных классах, значительное время занимает подготовка к учебным занятиям дома. Все это не может не влиять негативно на состояние различных систем организма.

Однако анализ литературных данных свидетельствует также и о том, что у большинства студентов с ослабленным здоровьем отсутствует интерес к физической культуре. Как правило, такие студенты не в состоянии выполнить элементарные упражнения, избегают занятий физической культурой. В связи с этим по-прежнему остается важной задача повышения их двигательной активности.

Одним из перспективных направлений совершенствования систем физического воспитания студентов является разработка современных информационно-методических систем.

Литература:

- Бака, Р.* Региональные особенности формирования физической культуры студентов / Роман Бака. СПб.: Стратегия будущего, 2008. 140 с.
- Булич, Э. Г.* Здоровье человека: Биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в ее стимуляции / Э. Г. Булич, И. В. Муравов Киев: Олимпийская литература, 2003. 424 с.
- Веленский, М. Я.* Построение процесса физического воспитания студентов на основе личностно-развивающего под-

хода / М. Я. Веленский // Культура физическая и здоровье. Воронеж. 2006. № 2. С. 16 - 34.

Литвин, А. Т. Исторические предпосылки и теоретико-методологические основы современной системы физического воспитания: автореф. дис. ... канд. наук по физическому воспитанию и спорта: спец. 24.00.02 – «Физическая культура, физическое воспитание различных групп населения» / А. Т. Литвин. Киев, 2008. 22 с.

Московченко, О. Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий): автореф. дис. ... д-ра педагог. наук / О. Н. Московченко. М., 2007. 23 с.

Романченко, С. А. Коррекция состояния здоровья студентов в процессе занятий физической культурой: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: спец. 13.00. 04 ступеня / С. А. Романченко. 2006. 20 с.

А. Н. Асиритов

**Хоккей на полу как средство реабилитации,
социализации людей
с ограниченными возможностями здоровья**

Одним из достижений нашего общества в последнее десятилетие можно считать постепенно меняющееся отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья. Человек и окружающий его мир находятся в постоянной взаимосвязи. Мы воспринимаем мир, придаём ему эмоциональную окраску и действуем, учитывая пережитый опыт. Ребёнок с множественными нарушениями действует в нём в соответствии со своими ограниченными возможностями и своим небогатым опытом. На занятиях по физическому воспитанию ребёнок познаёт окружающий мир через движения. Совершенствуя уже имеющиеся формы движения и формируя новые, на занятиях по физическому воспитанию дети накапливают двигательный и социальный опыт. Занятия спортом заставляют по-другому взглянуть на окружающую действительность. У детей появляются новые потребности и возможности применять свой опыт в жизненных ситуациях, включать окружающий мир в свою личную действительность. В результате ребёнок лично обогащается, у него появляется уверенность в жизни.

Социализирующая роль адаптивного спорта выражается в том, что он оказывает глубокое многостороннее воздействие на сущностные стороны человека, развивая его духовно

и физически. Это длительный процесс формирования личности, аккумулирующий в себе ценности, нормы, традиции, идеалы и правила спортивного поведения. Это накопление индивидуального опыта социальной жизни в спорте. Само понятие «вовлечение» в спорт уже тесно связано со спортивной социализацией, так как в процессе общения происходит освоение и присвоение опыта данной общности людей, сохранение и передача его своим детям.

Особенно ярко социализация проявляется в системе спортивных соревнований инвалидов. Такие соревнования можно рассматривать как форму социальной активности данной группы людей, в процессе которой создаются такие социальные ценности, как победа, престиж, зрелище, сопереживание и пр. Спорт для людей с ограниченными возможностями – это особый мир отношений и переживаний, который увлекает, сосредотачивает внимание на новых объектах, переключает психическую деятельность, создает разрядку, смену эмоций и настроения. С другой стороны, это активная творческая деятельность, где инвалиды, имея в движениях эстетические погрешности, все равно стремятся к совершенству, изменяя свои физические качества, систему движений, создавая свой индивидуальный стиль, неповторимый облик, вкладывая в него гармонию бодрости и силу духа. Это придает поведению, характеру, образу жизни новый колорит, позволяющий людям с ограниченными возможностями здоровья повысить самооценку собственного «Я», почувствовать себя полезным гражданином общества, т. е. социализироваться в нем.

С целью расширения спектра применения талантов людей с ограниченными возможностями здоровья и с целью оказания им помощи стать полноценными членами общества, в котором они принимают участие в общественной жизни,

где им предоставляются равные возможности для реализации своих способностей и талантов, например в условиях тренировок и спортивных соревнований, мною была создана образовательная программа по хоккею на полу. В основу образовательной программы положена система занятий, направленных на коррекцию дефектов физического развития и моторики, на закаливание организма, укрепление здоровья, что способствует физическому, социальному и психическому развитию ребенка. Дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья на занятиях по хоккею на полу получают уверенность в своих силах, создается положительное представление о себе.

Данная образовательная программа позволяет по-новому решать проблему дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Программа обеспечивает комплексный подход к решению образовательных проблем с целью коррекции недостатков психического и физического развития; в ней предусмотрены различные этапы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: двигательно-ориентировочный; прогностический; соревновательно-развлекательный; социально-адаптационный; учитываются актуальные и потенциальные возможности детей со сложной структурой дефекта; обеспечивается индивидуальный, дифференцированный подход при обучении; кроме того, программа позволяет педагогу организовать обучение детей в соответствии с современными требованиями, использовать современные технологии.

Основными задачами учебно-тренировочных занятий по хоккею на полу являются:

Обучающие задачи:

1. Способствовать овладению воспитанниками спортивной игрой «Хоккей на полу».

2. Формирование умений выполнять различные задания по их демонстрации, словесному описанию. (Выполнение упражнений различной координационной сложности.)
3. Формирование эмоционально-волевых качеств: чувства удовлетворения от полученного результата, умения преодолевать трудности, стремления выполнять, чувствовать себя сильным, ловким и выносливым.
4. Формирование определенных спортивных умений и навыков, умение ребенка с нарушением интеллекта рационально проявить себя в процессе игры, соревнования, стремлением показать свой лучший результат.

Воспитательные задачи:

1. Воспитание устойчивого интереса, мотивации к занятиям по хоккею на полу.
2. Воспитание в детях чувства уверенности в себе, своих силах и возможностях.
3. Формирование у учащихся осознанного отношения к своему здоровью и мотивации к повышению двигательной активности.
4. Воспитание потребности к систематическим занятиям физической культурой и спортом.
5. Воспитание моральных и волевых качеств, чувство коллективизма.

Развивающие задачи:

1. Развитие у детей способностей ориентироваться в различных социальных ситуациях, участвовать в них или отказываться от этого, обосновывая при этом свой выбор.
2. Развитие коммуникативных способностей. (Умение слушать собеседника, объяснения тренера; задавать

вопросы по ходу разучивания упражнений; вступать в диалог с другими участниками соревнований; выяснять причины низкой оценки выступлений; правильно выполнять просьбы и обоснованные требования окружающих).

Коррекционные задачи:

1. Формирование и закрепление эмоционально-позитивных установок в самооценке воспитанников с ограниченными возможностями.
2. Подготовка к самостоятельной жизни воспитанников: адекватное вхождение воспитанников в систему социальных отношений; социализация воспитанников через обучение при взаимодействии друг с другом и педагогом в процессе тренировок и соревнований.
3. Создание условий для самореализации детей.
4. Развитие навыков самоорганизации, самоуправления, самоконтроля.
5. Преодоление недостатков психического и физического развития детей.

Хоккей на полу получил свое развитие в Специальном Олимпийском движении (спорт для людей с отклонением в умственном развитии) 50 лет назад. На сегодняшний день хоккей на полу развивается более чем в 150 странах мира. Российские спортсмены участвуют во Всемирных Зимних Специальных Олимпийских играх по хоккею на полу с 1993 года. За прошедший период сборная команда Специальной Олимпиады России по хоккею на полу дважды выигрывала титул сильнейшей команды мира и четырежды завоевывала звание серебряных призеров Всемирных Зимних Специальных Олимпийских игр.

В. Н. Асирпутов

**Роль занятий в бассейне
в укреплении здоровья детей
и молодых людей с нарушениями
умственного развития**

Плавание является важным средством физического воспитания и относится к наиболее массовым видам спорта. Умение плавать необходимо каждому человеку. Древние греки считали умение плавать таким же обязательным, как умение читать. «Он не умеет ни плавать, ни читать» – так говорили о необразованном человеке.

Воздействие водной среды на оздоровление оспаривать не приходится, поэтому введение в расписание занятий воспитанников Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1» плавания решает многие проблемы в их обучении и воспитании.

Многообразие издаваемой ранее и выпускающейся на сегодняшний день литературы позволяет решить проблему выбора оптимальных методов работы с воспитанниками с нарушениями интеллекта.

Воспитанники учреждения выезжают на отдых в лагерь Ленинградской области и на юг, где обязательно много купаются и проводят время на различных открытых водоемах.

Поэтому необходимо научить их не бояться воды, уметь свободно держаться на ее поверхности и проплывать хотя бы небольшое расстояние.

Занятия плаванием прививают стойкие гигиенические навыки. Регулярное посещение бассейна, как правило, связано с предварительным мытьем в душе, что способствует воспитанию гигиенических навыков. Систематические водные процедуры (душ и купание), используемые на занятиях по плаванию, постепенно становятся потребностью и привычкой. Занятия плаванием укрепляют нервную систему.

Нервная система детей и подростков чрезвычайно подвижна, процессы возбуждения, как правило, преобладают над процессами торможения. Плавание является незаменимым средством для уравнивания этих процессов. Температура воды, создаваемая в нашем бассейне, по предписаниям врачей – от 28 до 30 градусов и однообразные циклические движения в выполняемых упражнениях оказывают успокаивающее воздействие на нервную систему воспитанников. Занятия плаванием делают их более спокойными и обеспечивают крепкий сон.

Занятия плаванием прекрасно развивают дыхательную мускулатуру и органы дыхания. Как известно, при плавании кролем, брасом, баттерфляем вдох и выдох затруднены – при вдохе приходится преодолевать давление воды на тело, а при выдохе – сопротивление воды. Поэтому дыхательные мышцы, принимающие усиленное участие в работе, со временем укрепляются и развиваются. В результате увеличивается жизненная емкость легких и экскурсия грудной клетки. Упражнения на согласование работы ног, рук и дыхание позволяют развивать и закреплять органы дыхания детей, подростков и молодых людей с нарушениями умственного

развития.

Занятия плаванием благотворно влияют на сердечно-сосудистую систему. Ритмичное дыхание во время плавания положительно сказывается на деятельности сердца и сосудов. Механическое воздействие давления воды на поверхность тела помогает оттоку крови от периферии и облегчает передвижение ее к сердцу. В настоящее время плавание считается одним из лучших средств адаптивной физической культуры для укрепления и развития сердечной деятельности, а также является одним из немногих видов спорта, гармонично развивающим все группы мышц.

У многих воспитанников возникают различного рода нарушения осанки, связанные с искривлениями позвоночного столба. Обследования показали, что все они, как правило, имеют плохой «мышечный корсет», т. е. слабо развитые мышцы спины, которые не держат позвоночник в нужном положении. Плавание – незаменимое средство для создания мышечного корсета. Систематические занятия плаванием развивают выносливость, силу, быстроту, ловкость, а также повышают общую работоспособность детей.

Плавание – один из самых массовых и популярных видов спорта среди лиц с нарушениями развития как в нашей стране, так и за рубежом. Соревнования по плаванию включены в программу Специальной Олимпиады и Паралимпиады.

Занятия плаванием в учреждении проводятся с 1974 года. За время работы наметилась определенная структура и самих занятий, и всего процесса обучения в целом. Занятия по плаванию начинаются со школьного возраста. Но есть дети с развитым и острым чувством водобоязни. С такими детьми мы работаем в индивидуальном порядке.

Использование на занятиях игровых элементов и подвижных игр в воде даст нам возможность соединять работу с детьми разного уровня подготовленности в закреплении и совершенствовании развитого «чувства воды» и первоначальных плавательных движений во фронтальных и групповых формах проведения занятия.

На занятиях в бассейне мы проводим работу оздоровительного и закалывающего характера, которая является элементом комплексной реабилитации.

Занятия в бассейне посещают воспитанники, имеющие врачебный допуск до занятий; группа состоит из 4–6 человек. Работу мы проводим как индивидуально, так и с группой, применяя специальные, дозированные упражнения и просто купание.

Со старшими воспитанниками занятия имеют спортивную направленность. Занятия проводятся 2 раза в неделю в двух группах из 6–9 человек. Задачи этого направления работы заключаются уже не в том, чтобы научить плавать, а в том, чтобы научить их плавать быстро и правильно спортивными способами плавания. Свои умения воспитанники применяют на соревнованиях различного уровня.

Воспитанники учреждения неоднократно становились победителями и призерами соревнований в рамках Специального Олимпийского движения, Паралимпийских игр и игр FID INAS.

Занятия в спортивных секциях привлекают воспитанников и помогают им развить дисциплинированность, тренировать волевые качества и стимулируют здоровый образ жизни. Многие выпускники учреждения, которым привиты правила здорового образа жизни, продолжают заниматься спортом. Адаптивная физическая культура – действенное средство для интеграции воспитанников учреждения в социум.

У. У. Тетанова, Н. А. Серюкина

Использование здоровьесберегающих технологий в рамках проведения интегрированного урока

Здоровье – самое важное, что есть у человека. У детей, имеющих сложные сочетанные нарушения развития, включающие в себя отклонения в работе опорно-двигательного аппарата и интеллектуальную недостаточность, здоровье ослаблено в связи с индивидуальными физиологическими особенностями. Поэтому применение здоровьесберегающих технологий и технологий интегрированного обучения на уроках позволяют работать на достижение метапредметных результатов.

В ГБОУ «Центр “Динамика”» обучаются дети, имеющие нарушения в развитии опорно-двигательного аппарата и интеллектуальную недостаточность. «Ведущий дефект при ДЦП – двигательные нарушения – в значительной степени определяет специфику когнитивных функций обучающихся с этим заболеванием» (Шипицына Л. М., Мамайчук И. И., 2004). У большинства учеников отмечается быстрая утомляемость, низкая работоспособность, медлительность, заторможенность, достаточный объем механической памяти при снижении кратковременной. Также наблюдаются нарушения пространственного восприятия, недоразвитие зрительно-пространственных функций, слабость волевой регуляции. Функциональные нарушения отмечаются в суставах (деформации) и мышцах (сокращение и расслабление, гипертонус).

У многих детей нарушена дыхательная функция, а это ухудшает обменные процессы и неблагоприятно отражается на деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной системах (Мастюкова Е. М., 1985). В силу этого процесс обучения оказывается затруднен и проходит с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей каждого обучающегося. Все эти особенности были учтены при построении урока.

Физическая культура – самостоятельный, специфический вид деятельности. Но она существует не изолированно, а в интеграции с предметами естественнонаучного цикла как метапредметная технология.

Одной из инновационных технологий в адаптивной физической культуре и форм здоровьесберегающих технологий, на наш взгляд, является проведение интегрированного урока. Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющий в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, увлекательна, вызывает положительный эмоциональный отклик у обучающихся. Использование различных видов работы активизирует внимание обучающихся и поддерживает его на достаточно высоком уровне, снимает утомляемость, за счет переключения с одного вида деятельности на другой, повышает познавательный интерес, способствует развитию основных психических процессов, что говорит об эффективности проведения подобных уроков как для развития ребенка, так и для сохранения его здоровья.

Естественнонаучную основу физической культуры составляют медико-биологические науки (анатомия, физиология, гигиена и др.) (Смирнова И. А., 2000). Темы, изучаемые на уроках биологии, пересекаются с темами по адаптивной

физической культуре. Выполнение комплекса спортивных упражнений с их последующим разбором предполагает использование знаний и умений, получаемых обучающимися на уроках биологии.

Один из проводимых нами интегрированных уроков естествознания и адаптивной физической культуры для 10-го класса посвящен теме «Работа мышц. Физическое утомление». Эта тема выбрана не случайно. Во время уроков обучающимся приходится продолжительное время находиться в статичной позе, несмотря на комфортные условия, созданные для обучения и постоянную смену видов деятельности в процессе обучения.

В рамках проведения разработанного нами занятия было предусмотрено изменение положения тела обучающимися в зависимости от этапа урока: например, перемена положения тела «сидя» в коляске или на стуле на положение «лежа» на гимнастическом коврике. По окончании урока обучающимся были выданы памятки с упражнениями для укрепления опорно-двигательного аппарата и выработки правильного положения тела.

Цель интегрированного урока естествознания и адаптивной физической культуры – закрепление у обучающихся представлений о мышцах человека, о работе опорно-двигательного аппарата, о значении и способах тренировки. Благодаря таким урокам обучающиеся осознают важность проведения физминуток на уроках, при подготовке домашних заданий, работе за компьютером, учатся сами их проводить, стремятся поддерживать свое здоровье, понимают актуальность знаний по другим предметам, которые они могут применить на уроках, в том числе уроках адаптивной физической культуры (АФК), в повседневной жизни.

На уроках АФК совершенствуются умения самостоятельно использовать теоретические знания, полученные на уроках биологии на практике. В результате двигательной деятельности обучающиеся учатся понимать явления, происходящие в окружающем мире и организме человека. А все это в свою очередь способствует формированию нравственного поведения, волевых черт характера, развитию высших психических функций.

Таким образом, на уроке обучающиеся смогли узнать не только об особенностях строения своего организма, но и применить эти знания на практике, сохраняя и укрепляя свое здоровье.

Литература:

- Кольцова, М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. М., 1973.
- Коррекционно-педагогическая работа в школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата* / под ред. И. А. Смирновой. СПб., 2000.
- Мастюкова, Е. М.* Особенности личности учащихся с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова // Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под ред. Т. А. Власовой. М., 1985.
- Приходько, О. Г.* Специальное образование лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата / О. Г. Приходько // Специальная педагогика. М., 2000.
- Шипицына, Л. М.* Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. М., 2004.

Научно-методическое сопровождение логопедической работы в условиях введения ФГОС общего образования

Т. Н. Архипова, С. В. Бровина

Система комплексной речевой диагностики детей с задержкой психического развития, с учётом новых Федеральных Государственных Стандартов

Программа коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) на ступени начального общего образования включает в себя взаимосвязанные направления, отражающие основное содержание данной программы.

Особое значение при этом, безусловно, приобретает диагностическая работа, в ходе которой выявляются особенности развития и здоровья учащихся с целью создания благоприятных условий для овладения ими содержания АООП.

Проведение диагностической работы предполагает осуществление:

- психолого-педагогического обследования учащихся с целью выявления их особых образовательных потребностей;
- мониторинга динамики развития учащихся, их успешности в освоении АООП;

— анализа результатов обследования с целью проектирования и корректировки мероприятий.

Результаты освоения программы коррекционной работы отражают сформированность социальных (жизненных) компетенций, необходимых для решения практико-ориентированных задач, обеспечивающих становление социальных отношений обучающихся с ЗПР в различной среде.

Основным критерием в оценке достижения планируемых результатов по освоению программы коррекционной работы учащимися с ЗПР выступает наличие положительной динамики в интегративных показателях, отражающих успешность в образовательных достижениях и преодолении отклонений развития. Оценка результатов может осуществляться с помощью мониторинговых процедур. Мониторинг, обладая такими характеристиками, как непрерывность, диагностичность, научность, информативность, наличие обратной связи, позволяет осуществить не только оценку достижений планируемых результатов по освоению обучающимися программы коррекционной работы, но и вносить (в случае необходимости) коррективы в её содержание и организацию. В целях оценки результатов целесообразно использовать все три формы мониторинга: *стартовую, текущую и финишную диагностики*.

Стартовая диагностика позволяет, наряду с выявлением индивидуальных особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся, определить исходный уровень развития интегративных показателей, свидетельствующих о степени влияния нарушений развития на учебно-познавательную деятельность и повседневную жизнь.

Текущая диагностика используется для осуществления мониторинга в течение всего времени обучения. При использовании данной формы диагностики подойдёт экспресс-

диагностика. Данные экспресс-диагностики выступают в качестве ориентировочной основы для определения дальнейшей стратегии – либо продолжать реализацию разработанной программы коррекционной работы, либо внести в нее определенные коррективы.

Целью *финишной диагностики*, проводящейся на заключительном этапе, выступает оценка достижений обучающихся с ЗПР в соответствии с планируемыми результатами выполнения программы коррекционной работы.

Организационно-содержательные характеристики стартовой, текущей и финишной диагностики разрабатываются образовательной организацией с учётом типологических и индивидуальных особенностей учащихся, их индивидуальных образовательных потребностей.

Система комплексной речевой диагностики включает в себя:

1. Диагностику речевой готовности к школе детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с ЗПР.
2. Речевые карты (индивидуальное обследование).
3. Приложение к речевой карте учащихся:
 - обследование артикуляторной моторики;
 - индивидуальный диагностический лист (нарушения письма);
 - индивидуальный диагностический лист (нарушения чтения).
4. Тестовые диагностические работы в рамках речевого обследования.
5. Диагностику сформированности навыка чтения.
6. Справку о результатах проверки техники чтения отдельно взятого класса за учебный год.

7. Результаты коррекционной логопедической работы обучающихся отдельно взятого класса за каждую четверть
8. Диагностические тетради по учёту специфических ошибок, допущенных учащимися отдельно взятого класса в контрольных, самостоятельных и творческих работах по русскому языку.
9. Речевые характеристики учащихся.

В начале и в конце учебного года проводится расчет логопедических контрольных параметров всей школы. Данные виды диагностики выявляют как качественный, так и количественный показатель результатов освоения программы коррекционной логопедической работы с учащимися класса.

Такая система логопедического мониторинга позволяет своевременно выявлять речевые проблемы обучающихся, их типологические особенности, планировать коррекционную логопедическую работу и вносить изменения в «Рабочие логопедические программы». Она также дает возможность осуществлять целенаправленную коррекцию речевых нарушений, отслеживать динамику в коррекции речевых нарушений, отслеживать динамику в коррекции речевых нарушений учащихся с ЗПР, осуществлять взаимодействие со всеми участниками педагогического процесса для создания комфортных условий успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, осложнёнными речевыми нарушениями.

Е. В. Туджина, Н. С. Фет

**Практический опыт психолого-педагогического
сопровождения семей, воспитывающих детей
с особыми потребностями в развитии
(на базе ГБОУ школы № 627)**

Поиску решения проблемы организации психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, посвящены исследования Л. С. Выготского (культурно-историческая теория), А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна (теория деятельности), Б. Г. Ананьева, М. М. Кабанова, В. Н. Мясищева (теория отношений) и др. О том, что психолого-педагогические закономерности развития ребенка с психофизиологическими нарушениями есть результат сложного процесса социализации, писали Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Д. Б. Эльконин, что развитие в условиях дизонтогенеза требует создания специально-развивающей коррекционной среды – К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, И. Ю. Левченко, М. С. Певзнер, У. В. Ульенкова и др.

Важнейшим теоретическим положением, определяющим роль социальных условий в психическом развитии ребенка, является положение о специфическом пути развития ребенка как особом процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии с миром взрослых (См.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1986). Социальная среда (в данном случае внутрисемейная

атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности, зарождаются и формируются личностные качества.

Сегодня в развитии системы образования в условиях введения ФГОС уделяется большое внимание организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями, что представляется невозможным без оказания психологической помощи семьям. Ребенок и его родители составляют единую динамическую систему, взаимодействующую с окружающими людьми и противостоящую неблагоприятным внешним обстоятельствам. Как известно, семья подчиняется двум законам: гомеостазу и развитию, изменению. Это движущиеся механизмы жизни. В каждой семье своя семейная система. Она нужна для поддержания гомеостаза, для поддержки и развития каждого члена семьи, для продолжения рода.

При появлении ребенка с особенностями в развитии баланс семьи может нарушаться, чаще всего в сторону постоянства.

Семья, имеющая ребенка с особыми потребностями, в своем развитии проходит через ряд стадий, которые сопровождаются различными переживаниями и тревогами. Так, принятие такого ребенка в семью происходит в роддоме, в первые дни его жизни. При этом ограничения возможностей ребенка для родителей звучит, как смерть живого ребенка, как крушение надежд. Выйдя из роддома, ребенок и родители становятся постоянными клиентами медицинских учреждений, зачастую проводя там достаточно много времени.

В некоторых семьях появление сиблинга может представляться родителям, в первую очередь матери, как предательство по отношению к ребенку с особыми потребностями.

В школьный период перед родителями встает вопрос о выборе образовательного учреждения. Этот период сопровождается высокой тревожностью у родителей и возможными отказами от ребенка с особенностями в развитии.

В подростковый возраст ребенка к родителям приходит осознание того, что он от них неотделим – им не понятно будущее ребенка. К тому же тема сексуальности ребенка с особыми потребностями – табу. Как следствие, ему отказывают в проявлении сексуальности: маскируется, например, женская сущность у девушек (короткая стрижка, брюки и пр.). Амбивалентность родителей постоянна: это есть, но я не хочу этого видеть.

Стадия «опустевшего гнезда» в семье часто не наступает. Нарушения в развитии ребенка становятся барьером к его взрослению. У родителей, как правило, возрастает уровень стресса, чувство безысходности, страх будущего.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что для взросления ребенка с особыми потребностями должны быть готовы и ребенок, и родитель. Ребенка можно стимулировать и мотивировать к взрослению и самостоятельности.

Стадия «монада». Качество жизни оставшегося супруга зависит на этой стадии от того, что предлагается ему государством или родственниками.

Говоря о семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, мы хотим подчеркнуть, что для многих родителей этих детей характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями общества. Окружающие, к сожалению, не всегда толерантно относятся не только к самим детям с особыми потребностями, но и к их родственникам. Поэтому

для них так важно найти тех, кто поймет их проблемы, не осудит и поддержит, отнесется к ним без нигилизма. Полагаем, что беседы с логопедом, дефектологом, социальным педагогом и психологом – одна из возможностей решить проблемы, преодолеть негатив, стабилизировать нервную систему, получить ответы на сложные вопросы.

При работе с такими семьями мы стремимся к решению следующих задач:

- формирование позитивной самооценки родителей, снятие тревожности;
- развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров;
- развитие детско-родительских отношений;
- совершенствование коммуникативных форм поведения;
- формирование навыков адекватного общения с ребенком и окружающим миром.

Расскажем о некоторых формах психологического сопровождения родителей детей с особыми потребностями в нашей школе.

Одна из форм работы с такими семьями – создание и функционирование «Родительского клуба». Целью «Родительского клуба» является повышение психолого-педагогической компетенции родителей и помощь семьям по адаптации и интеграции детей с особыми потребностями в общество. На совместных встречах обсуждаются эффективные способы и формы взаимодействия с ребенком. Родители также учатся приводить в соответствие возможности ребенка и свои требования к нему, получают необходимые знания и умения в области психологии развития. В помощь родителям раздается печатная продукция.

Следующая форма работы – индивидуальные консультации с родителями. Мы обсуждаем сложные семейные вопросы, по запросу информируем о результатах диагностики ребенка, даем рекомендации.

Важной формой психологической поддержки являются открытые занятия. Родители по своему желанию могут посетить и ознакомиться с работой учителя, логопеда, психолога и других специалистов. Это позволяет родителям посмотреть на своего ребенка со стороны, увидеть его возможности и достижения, задать интересующие вопросы администрации.

Новое направление психологического сопровождения семей в нашей школе – создание терапевтической группы для родителей. Работа группы заключается в эмоциональной поддержке родителей, в выработке у них умения принятия себя и своих чувств, в выработке умения принимать помощь, слушать и быть услышанным. Для этого используется арт-терапия и музыкотерапия. Участники самостоятельно определяют направление работы и темы встреч. Группу ведут два гештальт-психолога. Мы встречаемся один раз через три недели на два часа.

Мы считаем, что оказание психологической помощи семьям, воспитывающих детей с особыми потребностями, требует системного и комплексного подхода. Эффективность психолого-педагогического сопровождения будет расти, если родителям и семьям, воспитывающим «особых» детей, будет оказана своевременная психологическая помощь. Для нас важно помочь родителям принять ситуацию и ребенка такими, какие они есть.

А. Т. Енилова

Коррекционно-логопедическая работа с детьми первого года жизни с ПП ЦНС в условиях Дома ребенка

Речь – результат деятельности коры головного мозга. Речевая функция особенно интенсивно развивается в первые годы жизни и служит показателем интеллектуального развития ребенка. Органическое поражение мозга с повреждением корковых речевых зон может проявляться не сразу, а лишь к двум-трем годам и приводит к задержке речевой функции. Задержка речевого развития тяжело сказывается на общем развитии ребенка, не позволяет ему полноценно общаться со сверстниками, затрудняет познание окружающего мира, отягощает эмоционально-психическое состояние ребенка. Поэтому логопедическая работа с детьми первого года жизни имеет огромное значение. Ведется она по назначению невролога, начинается, как правило, с обследования ребенка и направлена на развитие всех функций доречевого периода, обеспечивающих своевременное формирование речи:

1. Нормализацию тонуса мышц артикуляционного аппарата.
2. Работу над дыханием.
3. Развитие зрительно-ориентировочных реакций.
4. Стимуляцию голосовой активности и положительных эмоциональных реакций.
5. Развитие зрительно-моторной координации.

6. Развитие мелкой моторики.
7. Формирование импрессивной стороны речи.

Для нормализации тонуса мышц артикуляционного аппарата проводим логопедический массаж. У детей в случаях тяжелого поражения ЦНС часто наблюдается длительное угнетение врожденных безусловных рефлексов «орального автоматизма»: ребенок не сосет, не глотает, не ищет губами соску. Стимуляция этих рефлексов производится непосредственно перед кормлением, каждый рефлекс вызывается не более 2–3 раз, так как его активность при дальнейшей стимуляции падает.

Для вызывания поискового рефлекса нужно прикоснуться в области углов рта соской, пальцем и, не получив ответной реакции в виде поворота головы и движения губ в сторону раздражителя, пассивно повернуть голову и сместить губы в соответствующем направлении.

Для стимуляции глотательного рефлекса можно пипеткой капнуть молочко на корень языка ребенка, при этом поглаживая его по шейке.

Для стимуляции сосания губы ребенка собрать в хоботок вокруг соски и поддерживать нижнюю челюсть в такт сосательным движениям. Предварительно сделать массаж языка, губ.

Если врожденные безусловные рефлексы появляются у ребенка после трех месяцев, их обязательно нужно гасить, так как они могут вызывать оральные синкинезии, которые в свою очередь будут задерживать и затруднять реализацию произвольных движений артикуляционного аппарата. Для подавления рефлексов «орального автоматизма» используются следующие приемы:

- Поколачиваем пальцами по верхней губке ребенка, это вызывает «хоботковый рефлекс», сразу же растягиваем губки в стороны, по типу улыбки, таким образом препятствуем выдвигению губ вперед.
- Ограничиваем и подавляем «поисковый» рефлекс, препятствуя движению губ в сторону раздражителя.

С первых месяцев жизни ребенка необходимо проводить дыхательные упражнения. После легкого поглаживания берем ребенка за кисти рук и, потряхивая, разводим ручки в стороны, приподнимая грудную клетку – вдох. Ручки прижимаем к телу ребенка – выдох. Потряхивая, вытягиваем ножки ребенка, затем сгибаем их в коленях. В положении на животе поднимаем голову и плечи ребенка – вдох, опускаем – выдох. Упражнения выполняем 3–5 раз в течение 2–3 минут.

Занятия по развитию сенсорных процессов начинаем почти с первых дней жизни ребенка. Учим ребенка следить за движением игрушки, реагировать на звук, отыскивать взглядом игрушку по звуку, фиксировать взгляд на неподвижном предмете, рассматривать движущиеся разноцветные предметы.

Стимулируем положительные эмоциональные реакции, вызываем «комплекс оживления». Для этого ласково разговариваем с ребенком, улыбаемся ему, трогаем его за подбородок, за щечку, потряхиваем грудку.

Стараемся вызывать у ребенка ответные голосовые реакции. Для этого устраиваем переключку в произнесении звуков, производим вибрацию грудной клетки ребенка, его гортани.

Важным этапом в процессе своевременного формирования речи ребенка является развитие движений рук, начинается оно с формирования зрительно-моторной координации.

Сначала, с первых недель жизни ребенка, проводим работу по нормализации положения кистей рук и отведению большого пальца. Большой палец пассивно отводим от ладони и удерживаем 15–20 секунд. В работе с кистью активно используем массажные шарики, щетки (поглаживаем пальчики от кончиков к ладони и подушечки пальцев). В занятия по развитию мелкой моторики включаем массаж каждого пальчика, пассивную пальчиковую гимнастику и развитие умений открывать кулачок, удерживать вложенную в ладошку игрушку, тянуться и захватывать игрушку, трясти ей. На каждом последующем этапе доречевого развития занятия усложняются, используются пирамидки, вкладыши, коробочки и т. д.

Занятия по формированию подготовительных этапов понимания речи начинаем с восприятия ребенком различно интонируемого голоса взрослого. Ребенок еще не способен воспринимать звуки речи по смыслу, но наиболее часто употребляемые интонации он не только понимает, но и реагирует на них (веселый нежный голос вызывает улыбку, смех, а сердитый – обиду, плач). Начиная с 6 месяцев, обучаем ребенка реагировать на свое имя, выполнять речевые инструкции с жестовым подкреплением, зрительно дифференцировать названные предметы, узнавать предметы на однопредметных картинках.

Раннее выявление патологии доречевого развития и своевременное коррекционно-логопедическое воздействие в доречевой период развития позволяют уменьшить, а в некоторых случаях и исключить речевые дефекты у детей с патологией ЦНС в старшем возрасте.

Н. В. Кудрявцева

Чтение – тропинка к разуму

Видит око далеко, а ум еще дальше.

Русская пословица

В последние годы в рамках общего и коррекционного образования в качестве одной из целей обучения на первый план выдвигается социальная адаптация выпускников. В ряду основных задач школы (в том числе и коррекционной) вместе с общеобразовательной подготовкой, преодолением психического и речевого недоразвития, стоит задача воспитания личности, способной активно участвовать в общественной жизни и реализовывать свои познавательные и социальные потребности (Шипицына Л. М., 2006).

Анализируя зарубежную и отечественную литературу, ежедневно общаясь с детьми разного возраста и их родителями, а также с педагогами и психологами, я пришла к выводу, что на первый план сегодня выходит проблема ранней коррекции и развития ребенка. Статистические данные, к сожалению, неутешительны: из 100 младенцев только 15 не имеют патологий и пороков развития (данные Госкомстата России за 2015 год). О причинах сложившейся ситуации говорят нам ученые – это внутриутробная гипоксия, гиподинамия мамы, нарушение ее питания, наличие у неё психологических стрессов и соматических заболеваний (Маляренко Т. Н., 1998). Однако данная статья посвящена другой теме – методу

простой помощи в формировании и развитии ребёнка, которую могут оказывать родители и другие взрослые. (Шипицына Л. М., 2010)

Речь – основа общения, коммуникации, универсальный инструмент обучения.

Общие закономерности формирования речи в онтогенезе убедительно демонстрируют значимость прагматических, познавательных, социокультурных мотивов в формировании языковых и речевых умений и навыков: прежде чем ребенок научится словесно выражать свои желания и эмоции, у него должна возникнуть потребность в этом выражении (Шипицына Л. М., 2010). Рассматривая этап раннего развития ребенка (от 0 до 3-х лет), мы должны признать, что в этом возрасте для успешного формирования языковой и речевой систем необходимо наличие речевой направленности, стимулирующей языковое и речевое развитие ребенка и тем самым обеспечивающей реализацию его языковой способности, а также эмоциональный контакт с взрослым, прежде всего – с мамой. Вот на этом моменте хочется особенно заострить внимание.

Общение с ребенком – большая радость, но и большая ответственность. Родители, заинтересованные в успешном развитии своего ребенка, обязаны задуматься о развивающей среде и условиях, в которых развивается ребенок. Но что могут сделать родители, кроме обеспечения бытовых потребностей?! – Общаться и разговаривать со своим малышом. Медиками доказано, что уже с 12–16 недель беременности у плода формируется слуховая трубка и малыш начинает слышать (Бехтерев В. М., 1915). Что же слышит плод? – голос (тембр, высоту, модуляции) матери, стук ее сердца и другие звуки окружающего мира. Все эти звуки малыш слышит

и появившись на свет. С самого рождения с ребенком нужно и должно общаться: разговаривать, сопровождая манипуляции с ребенком разными стишками, потешками, прибаутками. Наши умные предки знали об этом и оставили нам это богатство в наследство. Нельзя переоценить пользу речевого общения для развития и воспитания ребенка. Так, помимо внешней стороны речи, собственно говорения, у ребенка формируется ее внутренняя сторона. Прежде чем что-то сказать, нужно сформировать это в виде мыслеобраза, подобрать соответствующие звуковые средства для высказывания, то есть сформировать эмоцию, мысль в плане внутренней речи. Понимание речи идет впереди собственно говорения (Бородич А. М., 2005). И к моменту начала говорения (в 1–2 года) ребенок должен набрать уже достаточно много языковых «клише» родного языка. Освоение родного языка и способов построения коммуникативного взаимодействия строится на основе дотеоретического анализа чужой речи и практического использования средств коммуникации для достижения собственных целей и удовлетворения потребностей личности (Пассов Е. И., 1998).

Конечно, общение с ребенком в раннем возрасте (0–3 года) состоит из наполненных эмоциями этнических стихов, которые испокон веков сопровождали купание, кормление, укладывание спать. И сначала это будет такое общение, помимо речи мамы, наполненное мимикой, жестами и другими способами восполнения вербального материала. А дальше – всеми любимые сказки и стихи и рассказы. Следует особо подчеркнуть, что такое тесное общение, положительный заряд, идущий от родителей, способствует формированию глубоких психологически комфортных отношений.

И даже если ваш ребенок имеет особенности развития, такое взаимодействие поможет мозгу быстрее сформировать «обходной путь», компенсировать недостаток (Федосеева Е. Г., 2009).

В России хорошо налажена система ранней диагностики и коррекции любых пороков и особенностей развития ребенка (система поликлиник, Центры перинатального развития, учреждения ранней абилитации, специалисты психолого-медико-социальных центров, дошкольные образовательные учреждения разного типа и т. д.) Но любое лечение и любая коррекция – это взаимодействие: ребенок-родитель-специалист (врач). Конечно, заботливые родители всегда четко выполняют все рекомендации специалистов, но ведь никогда не стоит забывать и о самом непосредственном общении со своим ребенком – это путь к его сердцу и разуму. И хорошая успеваемость в школе, и развитие памяти, восприятия, внимания, мышления закладываются непосредственно через общение с родителями, так что развитие, прежде всего, – в семье.

Но я призываю вас не только выстраивать общение с ребенком, не только создавать адекватную среду для его развития, но и активно читать ему. Чтение и рассказывание вслух, прослушивание аудиокниг формируют интеллект и эрудицию, развивают память, логическое мышление, формируют вкус к чтению, формируют словарный запас (Ушинский К. Д., 1869). Именно эти навыки позволяют потом ребенку успешно учиться в школе, а затем стать значимым образованным активным членом общества. В городе Екатеринбурге, например, уже более 20 лет проводится эксперимент: детям от года до пяти лет каждый день в течение часа

читают или дают прослушивать в ходе ежедневных занятий (игры) литературные произведения, соответствующие их возрасту. Так вот, в результате этого эксперимента доказано, что эти дети к 5 годам опережали своих нормально развивающихся сверстников в умении запоминать, наблюдать, рассказывать. Это подтверждают ученые США и Великобритании.

Чтение и диалог с ребёнком – это универсальный инструмент развития и коррекции. В этом смысле не теряет своей педагогической актуальности мысль Я. А. Коменского о том, что учиться должно быть легко и приятно. Я не призываю отменять другие методы и помощь специалистов. Но призываю родителей, педагогов использовать этот простой и доступный метод, который позволит значительно повысить шансы ребёнка на успешное обучение в школе и поможет в воспитании успешного востребованного члена общества.

С. Ю. Невзорова

**Будущее выпускников
с тяжелыми множественными
нарушениями развития: вопросы и решения**

В современной педагогической реальности уже никого не удивить инклюзией. Основной этап введения ФГОС ОВЗ предполагает информирование родителей об особенностях и прогнозах обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями. А какие же жизненные перспективы видят родители школьников с тяжелыми множественными нарушениями? Как они представляют себе жизнь своих детей после окончания школы? Школьная служба сопровождения нашего образовательного учреждения задалась этим вопросом. Надо отметить, что в нашей школе обучаются дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Решив исследовать заявленную проблему, мы создали опросник с целью выявления актуализации представлений родителей о будущем выпускников. В нашей статье мы поделимся результатами этого исследования.

Были опрошены родители школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития с 7-й по 11-й класс, возраст подростков – от 14 до 18 лет. Опрошено 30 человек.

Опросник показал, что лишь пятая часть родителей с оптимизмом смотрит на будущее своих детей. 75% родите-

лей считают, что их детям придется нелегко, возникнет много трудностей, а потому ничего хорошего от будущего они не ждут.

Однако большая часть самих выпускников достаточно позитивно относится к будущему, они готовы посещать реабилитационный центр, общаться с новыми людьми. Надо отметить, что у наших старшеклассников есть опыт нахождения в реабилитационном центре: начиная с 9-го класса, подростки посещают центр вместе с учителями школы три раза в неделю (вместо уроков), постепенно адаптируясь к условиям центра, педагогам и другим посетителям центра.

О степени готовности выпускника к решению материальных, бытовых, жилищных, коммуникационных проблем можно сказать следующее: родители оценивают положительно только готовность детей к взаимодействию с другими людьми. Однако они отмечают, что и тут подростки могут столкнуться с определенными препятствиями, это: неуверенность в установлении контакта, неумение поддерживать разговор, неумение решать конфликтные ситуации, агрессивность, застенчивость, отсутствие речи, общая неуверенность, отсутствие развитой речи, логопедические проблемы.

Десятая часть родителей видит возможность дальнейшего обучения своих детей в учебных заведениях. 75% родителей видит реабилитационный центр как единственную возможность времяпрепровождения для выпускников с ТМНР, 35% родителей готовы обращаться за помощью в школу даже после ее окончания.

50% респондентов отметили, что их дети наибольшее предпочтение отдают предметам музыкально-двигательной направленности и трудовой (21%), но при этом испытывают затруднения:

- в быту (в решении практически всех бытовых ситуаций возникают трудности в связи с двигательными нарушениями);
- в трудовой деятельности (в мотивации к труду, в умении доводить дело до конца; в решении практически всех трудовых ситуаций возникают трудности в связи с двигательными нарушениями);
- в организации (в умении организовать свой досуг, в планировании времени).

Среди условий, необходимых для комфортной жизни выпускнику с ТМНР, родители на первое место ставят физический комфорт и нахождение в группе людей, непосредственное общение и взаимодействие с окружающими.

Среди ценностей, наиболее важных для полноценной жизни выпускника с ТМНР (по мнению их родителей), можно выделить следующие: друзья, близкие и здоровье. Таким ценностям, как любовь, семья, хобби родители отводят последние места при ранжировании. Однако сами выпускники (с легкой и умеренной степенью умственной отсталости) достаточно часто заявляют о своих желаниях связать жизнь с любимым человеком, общаться с представителями другого пола, завести детей. Мы видим противоречия в представлениях родителей и их детей с ТМНР о счастливом будущем.

Таким образом, родители обучающихся с ТМНР достаточно туманно представляют себе будущее своих детей-выпускников, ожидают, что будет достаточно много трудностей в организации досуга и обучения. По мнению родителей, у подростков с ТМНР основные интересы сгруппированы в музыкально-двигательной сфере, однако, реализовать свой потенциал они не могут в результате нарушений.

Наиболее значимы для детей с ТМНР, с точки зрения их родителей, физический комфорт; жизнь, наполненная деятельностью, эмоциями, общением. Однако родители не представляют, что их дети могут создать семью и быть счастливы в браке, в том числе и из-за трудностей в коммуникации. Замыкая детей на себе, не давая им шанса на возможное будущее с партнером, родители вырывают немаловажную часть жизни у юношей и девушек с ТМНР.

В целом родители выпускников с ТМНР выражают тревожность по поводу будущего их детей. В связи с этим рекомендовано проводить регулярные встречи для родителей с тем, чтобы рассказывать (и демонстрировать) им о возможностях взрослых людей с ТМНР, о позитивном опыте жизни выпускников школы с ТМНР.

А. С. Рязань

Логопедическая работа по развитию предикативного словаря учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием и во многом определяется уровнем развития познавательной деятельности и сформированностью основных мыслительных процессов.

Определенный объем словаря, точное понимание значения слова и уместное его употребление необходимы ребенку для полноценного общения, для овладения чтением и письмом.

Расширение словарного запаса происходит в процессе активного речевого общения. Именно в процессе речевой деятельности формируются и формулируются мысли (Кацнельсон С. В., 1972).

Одним из видов речи является внутренняя речь, характеризующаяся абсолютной предикативностью. Предикат составляет основу внутренней речи, выступая одним из главных членов предложения, поэтому развитие предикативного словаря влияет на мышление ребенка, становление его связной речи.

Большинство исследователей (Зикеев А. Г., 2002; Лалаева Р. И., 2001; Шевченко С. Г., 1999) отмечают однообразность, ограниченность, недифференцированность глагольной

лексики детей с ЗПР. Для них характерно приблизительное, неточное, подчас искаженное понимание и использование глаголов в речи, затруднение в понимании многозначности слова, его переносного значения, синонимии, антонимии. Недоразвитие предикативной лексики не позволяет детям с задержкой психического развития (ЗПР) в полной мере воплотить мысль в развернутое речевое высказывание.

Учитывая центральную роль глагола в программировании речевого высказывания, обогащение, расширение и активизация предикативного словаря – одна из основных задач развития лексической, грамматической и семантической сторон речи у детей с ЗПР.

Одним из направлений развития предикативной лексики у учащихся с ЗПР является работа над синонимами и антонимами

Эта работа включает следующие задачи:

1. Формирование понятий «антонимы», «синонимы».
2. Формирование семантической точности употребления синонимов и антонимов.
3. Обогащение словаря за счет усвоения новых слов.
4. Раскрытие многозначности слов.
5. Включение слова в контекст словосочетания, предложения, целого высказывания.

Антонимы легче осознаются детьми, так как логическая основа антонимии – противоположность соотносительных понятий, в силу этого работу над словами с противоположным значением правильнее начинать раньше.

На начальном этапе использую иллюстративный материал. Учащимся предъявляются парные картинки, на которых изображенные персонажи выполняют противополож-

ные действия, и предлагается назвать эти действия (девочка смеется, мальчик плачет; альпинист поднимается, водолаз спускается и т. д.).

В дальнейшем ребята учатся составлять антонимические пары, опираясь на предъявленный лексический материал. Например: «Подбери к глаголам первого столбика глаголы из второго столбика с противоположным значением». «Выпиши из данных слов только антонимические пары» (цвести – увядать, веселиться – грустить, угасать – разгораться).

Следующий этап работы - учащиеся самостоятельно подбирают к предъявленному глаголу антоним.

Составление антонимических пар не только способствует обогащению словаря, уточнению значения слова, но и формирует навыки правописания глаголов.

Нахождение или подбор антонимических пар в предложениях, загадках, пословицах и поговорках, конструирование предложений с противоположными отношениями и включение их в текст обеспечат прочное усвоение антонимов.

Приведем несколько примеров.

— Найди антонимическую пару в тексте пословицы:

«Что посеешь, то и пожнешь». «Подальше положишь, поближе возьмешь».

— Закончи пословицы:

«По одежке встречают, по уму ...». «Когда голова работает, язык...». «Ласточка день начинает, а соловей...».

— Исправь ошибки в употреблении глаголов-антонимов.

«Радость старит, а горе молодит». «Работать легко, а отдыхать тяжело».

Эта работа учит сопоставлять предметы и явления окружающего мира, приучает учащихся использовать антонимы как средство выразительности речи.

Работа над синонимами, формирование умения правильного их использования – один из способов обогащения словаря учащихся с ЗПР.

Эта работа способствует пониманию разных значений многозначных слов, приучает вдумываться в смысл употребляемого слова, помогает избегать повторов в речи.

Для введения синонимов в активный словарь учащихся можно использовать различные виды работы.

Составление синонимических рядов способствует не только расширению активного словаря учащихся, но и помогает почувствовать эмоциональную и функционально-стилистическую окраску слова, понять иносказательное значение слова, многозначность слова.

Виды упражнений:

- Из списка глаголов вычленить синонимические группы, найти слово с общим для всего ряда значением (*думать, размышлять, понять, разобраться, соображать, уразуметь*).
- Из синонимического ряда исключить «лишнее» слово (*спать, поживать, дремать, ложиться, засыпать*).
- Подобрать к слову синонимы, объяснить оттенки значений каждого слова.
- Расположить синонимы по возрастающей или убывающей степени какого-либо признака, определить, какое слово чаще всего употребляется в речи (*грустит, горюет, кручинится, печалится*).

Составление словосочетаний, учитывая лексическую сочетаемость слов, подбор слова в предложение из синоними-

ческого ряда, замена в предложении повторяющегося слова (редактирование) – все эти задания помогают ученику более точно выражать мысль, избегать повторений в речи, развивать чувство языка, быстро и точно находить нужное слово.

Литература:

- Власова, Т. А.* О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. М., 1973.
- Козырева А. М.* Слова – друзья и слова – неприятели / А. М. Козырева. Ярославль, 2006.
- Лалаева, Р. И.* Формирование лексики и грамматического строя / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб., 2001.
- Новоторцева, Н. В.* Развитие речи детей / Н. В. Новоторцева – Ярославль, 1997.

*О. В. Есирова***Психологический базис письма**

Письменная речь как деятельность проходит длительный период развития: «от рисования предметов до рисования слов» (Выготский Л. С., 1962). Этот переход ребенок продельвает еще в дошкольном возрасте. В современном виде письменная речь является буквенной и включает в себя две стороны: импрессивную (чтение) и экспрессивную (письмо).

В отличие от устной речи письменная речь совершается в отсутствие собеседника, по форме она – контекстная и развернутая. Именно поэтому для ее качественного формирования у ребенка должна быть хорошо развита устная речь: произношение, фонематическое восприятие, речевой анализ (синтаксический, морфологический, слоговой, звуковой), а также развиты лексико-грамматические компоненты речи.

У детей должны быть хорошо развиты символическая функция (чтобы обозначать звук речи буквой – знаком), пространственные представления, сукцессивные функции (особенно восприятие и воспроизведение линейной последовательности графических символов, звуков, движений), изобразительно-графические способности, включающие графический символизм и графо-моторные навыки (в их основе лежат развитая пальцевая моторика и зрительно-моторная координация). Разумеется, что такой высокий уровень развития познавательных функций и навыков ребенка базируется на хорошо сформированных процессах восприятия, внимания и памяти.

В публикациях (Лурия А. Р., 1950; Логинова Е. А., 2004) письмо всегда начинается с задачи, которая либо возникает у пишущего, либо предлагается ему. Пишущий должен сохранить нужный порядок фразы, должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им, что ещё предстоит написать. Без этого каждое прерывание разрушило бы нужную последовательность. Всё это говорит о том, что замысел, подлежащий превращению в развёрнутую фразу, необходимо не только удерживать, но и с помощью внутренней речи в дальнейшем превращать в развёрнутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой порядок.

Первой из операций, входящих в состав самого письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Эта задача не проста. Только в таких словах, которые состоят из ряда открытых слогов, произносимых достаточно раздельно, последовательное выделение звуков протекает сравнительно легко. В словах, включающих закрытые слоги или стечение слогов, ряд безударных гласных, это выделение нужной последовательности звуков становится более трудной задачей. Она ещё более усложнена в тех случаях, когда ребёнок пытается повторить нужное слово несколько раз, не расчлняя его на отдельные слоги. Если это случается, то может выпадать безударная гласная, сильно звучащий слог может перемещаться в начало, а слабо звучащий слог пропадать.

Таким образом, выделение последовательности звуков, составляющих слова, является первым условием для расчленения речевого потока.

Звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний и превращение звуковых вариантов в чёткие фонемы есть *первый необходимый навык* для осуществления сложного процесса письма.

Гораздо больше трудностей связано с задачей дифференцировать стечение согласных и различных отдельных элементов, входящих в сложные звуковые комплексы.

На начальных этапах навыка письма указанные процессы протекают полностью осознанно, а в дальнейшем они почти перестают осознаваться и осуществляются автоматизировано.

Второй этап: выделение фонемы должно быть переведено в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в букву, которая должна быть записана. Если предварительный звуковой анализ был проведён чётко, то перешифровка звуков речи в буквы не вызовет особых трудностей.

Но трудности встречаются (зеркальное письмо), когда удержание в памяти представляет собой определенное препятствие, а потому всегда следует учитывать возможные затруднения в записывании нужной буквы. У некоторых детей такие затруднения принимают резкие формы.

Третьим моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков-букв в нужные графические начертания.

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, между словом видимым и записываемым, т. к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Таким образом, на первых этапах развития навыка письма движение, нужное для написания каждой буквы, является специально осознанным действием, впоследствии эти действия становятся автоматизированными.

О. В. Бухарина. Ю. А. Толпоное

Преодоление нарушений звукослоговой структуры у детей с расстройством аутистического спектра на логопедических и музыкальных занятиях

Затруднения в применении некоторых стандартных методик, принятых в практике логопедических и музыкальных занятий с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра (РАС), привели нас к мысли о необходимости взаимодействия учителя-логопеда и учителя музыки. Это было сделано для того, чтобы адаптировать, систематизировать и разработать практический материал, направленный на преодоление нарушений звукослоговой структуры при помощи динамической и ритмической организации движений и речи. В работе учителя-логопеда и учителя музыки есть немало точек соприкосновения, но главное, мы решаем общие задачи, поэтому мы решили объединить свои усилия и попробовать обучать детей, используя одинаковые приёмы.

В работе учителя-логопеда есть направление по формированию и развитию слоговой структуры слова. К предпосылкам появления этой коррекционной работы относят пространственный, динамический и ритмический факторы психической деятельности. Их зрелость проявляется в способности ребёнка к последовательной переработке звуковых сигналов (при восприятии) и к линейному построению артикуляционных движений (при проговаривании). Слоговая

структура слова – это взаиморасположение и связь слогов в слове. При нормальном развитии ребенка овладение им слоговой структурой происходит постепенно, через ряд закономерно сменяющихся фаз. У нормально развивающегося ребёнка к трем годам все трудности слогообразования оказываются преодоленными.

Но речь ребенка может иметь выраженные отклонения в воспроизведении слогового состава слова, и тогда возникают нарушения количества слогов, нарушения последовательности слогов в слове, искажения структуры отдельного слога, уподобление слогов, антиципации, контаминации.

Коррекционная работа по формированию и развитию слоговой структуры предполагает два этапа: подготовительный и собственно коррекционный.

Именно подготовительный этап для коррекции нарушений у детей с РАС более значим. В методической литературе предлагается система заданий на формирование предпосылок к развитию слоговой структуры слова. К сожалению, не все задания подходят для категории детей с РАС. Но мы попытались выбрать приемлемые и адаптировать их. Особенно значимыми нам показались система упражнений на развитие динамической и ритмической организации движений. Мы использовали различные виды заданий: элементы фонетического метода, распевание для формирования правильного дыхания, пропевание гласных звуков с использованием ручных поз, разучивание логопедических распевок-стихов на гласные с включением эмоциональной окраски, выполнение ритмических упражнений с использованием музыкальных ударных инструментов – повторение ритмических рисунков за взрослым. Использовали различные приёмы: «кулачки», «ладони», «хлопки», формировали навык ритмической

пульсации. Эти упражнения – необходимый подготовительный этап перед разучиванием текста песни или стиха, так как он позволяет лучше воспроизвести ритмический рисунок слова. По мере усвоения предыдущих заданий вводилось понятие «темп»: короткие звуки – быстрый темп; длинные звуки – медленный темп.

На сегодняшний момент видны определённые положительные результаты нашей совместной деятельности: дети лучше слушают и воспроизводят речевой, а также музыкально-ритмический материал.

Литература:

Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей / С. Е. Большакова. М.: Сфера, 2007.

Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова / Н. С. Четверушкина. М.: Гном, 2003.

Вихарева, Э. Г. Ф. Споём, попляшем, поиграем. Логоритмические игры для малышей / Э. Г. Ф. Вихарева // Музыкальная палитра. 2011.

Овчинникова, Т. С. Логопедические распевки / Т. С. Овчинникова. СПб.: Каро, 2006.

Р. А. Бабушкина, О. М. Кислякова

**Многоаспектность применения
логопедической ритмики
в дошкольных образовательных организациях,
реализующих адаптированные образовательные
программы для детей с нарушениями речи**

Логопедическая ритмика как педагогическая технология получила широкое распространение еще в конце прошлого столетия как метод неспецифической коррекции речевых и неречевых психических функций лиц с речевой патологией с целью их успешной и скорейшей адаптации в обществе. Неспецифичность коррекции заключалась в терапевтическом эффекте синтеза музыки, речи и движения [2].

Использование методики Г. А. Волковой в комплексной коррекционно-развивающей работе с детьми с речевыми нарушениями давало стабильные положительные результаты.

Тем не менее, данные ВОЗ за последние десятилетия свидетельствуют о значительной распространенности и стойкости речевых нарушений: в популяции увеличился и процент детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в речевом развитии (эта цифра колеблется от 60% до 70%); при поступлении в школу у 20 – 30% детей сохраняются речевые нарушения, обуславливающие трудности обучения и социальной адаптации [4].

К сожалению, своевременное начало коррекционно-образовательной работы с применением разнообразных педа-

гогических технологий не является прочной гарантией преодоления речевой патологии в дошкольном возрасте.

На наш взгляд, известное ограничение педагогических возможностей при преодолении речевой патологии обусловлено целым рядом факторов.

Проведенное нами исследование этиопатогенетических факторов недоразвития речи показало, что речевая патология в 2/3 случаев сочетается с разнообразной неврологической и психопатологической симптоматикой. Эту картину дополняет генетическая детерминированность к речевым нарушениям в 70% случаев. Неэффективные стратегии воспитания встречаются в семьях детей с речевой патологией в 3 раза чаще, чем в семьях нормально говорящих сверстников [1].

Кроме того, за прошедшие полвека общество существенно изменилось. Благодаря техническому прогрессу в нашу жизнь вошли различные электронные устройства, позволяющие быстро, и минуя межличностный контакт, получить нужную информацию. Ускорился сам темп жизни, значительно увеличился объем знаний, предлагаемых к усвоению. Таким образом, безусловность развития коммуникативной функции все меньше является таковой, а обширность и легкодоступность информации не повышает, а наоборот, снижает познавательную активность.

Тенденция современного российского образования к инклюзии обуславливает острую необходимость дополнения адаптированных образовательных программ гибкими, многофункциональными и энергоёмкими средствами образовательного процесса [3], [4].

Инновационная интегративная модель логопедической ритмики обладает необходимым потенциалом для повышения эффективности образовательного процесса. Ее

коррекционно-образовательная парадигма выглядит следующим образом: социализация, адаптация детей дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии в коллектив нормально развивающихся сверстников путем развития личности дошкольника и его творческого мышления современными средствами логопедической ритмики через восприятие игрового материала, его исполнение и творческое преобразование.

Средства логопедической ритмики отобраны нами в соответствии с представлениями ученых о синкретическом происхождении музыки, пения, танца и поэзии, организующим началом которых является ритм [2]. Их (средства) можно разделить на 4 раздела: *музицирование, речедвигательные игры и игровые упражнения, танцевально-ритмические упражнения, эмоционально-коммуникативный тренинг* [1]. Все разделы имеют прочные связи с образовательными областями государственного образовательного стандарта дошкольного образования Российской Федерации [5].

1. Музицирование стимулирует познавательное, художественно-эстетическое и физическое развитие. Этот вид деятельности направлен на развитие восприятия различной модальности, мнестических процессов, на формирование навыков владения темпом, динамикой, ритмом.

1.1. Вокальное музицирование предполагает приведение голосового аппарата в рабочее состояние, развитие координации между механизмом дыхания и фонации. Широко применяется песенный фольклор, пение с движением и тональным аккомпанементом, звукоподражательные игры с пением. Ребенок исполняет и творит одновременно. Максимальная доступность данного приема работы заключена в том факте,

что человеческий голос – наиболее доступный и богатый возможностями инструмент.

1.2. Инструментальное музицирование – это ритмическая игра с использованием звучащих жестов, детских шумовых музыкальных инструментов, их заместителей. Инструменты несут с собой яркость и красочность, так необходимые детям по сути их мироощущения. В ходе инструментального музицирования дети учатся взаимодействовать между собой, развивают чувство ансамбля.

2. Речедвигательные игры и упражнения могут быть включены во все пять образовательных областей ФГОС [3], [4]. Ритмически оформленные задания данного раздела способствуют формированию нормализации физиологического и фонационного дыхания, правильной артикуляции, показывают разнообразие динамических оттенков и темпов, способствуют развитию регулирующей и коммуникативной функций речи. Благодаря образным движениям и музыкальному компоненту дети быстрее заучивают стихи, впоследствии читают их выразительно, осознавая связь музыки, движения и слова.

2.1. Дыхательно-артикуляционный тренинг предназначен для развития физиологического и речевого дыхания, орального праксиса, формирования артикуляционной базы звуков.

2.2. Пальчиковая гимнастика развивает координацию, точность и переключаемость движений, способствует развитию регулирующей функции речи.

2.3. Речевые игры и ролевые стихи способствуют развитию просодических компонентов речи: ритмичности, мелодики, интонационной выразительности. Рече-мело-

декламации помогают детям ощутить гармоничное звучание поэзии и музыки.

3. Танцевально-ритмические упражнения стимулируют познавательное, художественно-эстетическое, физическое развитие; позволяют расширить представления занимающихся о ритмической и пространственной организации движений, о пластических возможностях своего тела. Музыкально-двигательные задания незаменимы для развития умения координировать свои намерения с другими участниками коммуникации, а также для развития социальных навыков поведения в группе. Танцевально-ритмические упражнения вовлекают в комплексную работу все отделы мозга, обеспечивая развитие сенсорных, познавательных, мотивационных систем, ответственных за движение, мышление, память.

3.1. Игροгимнастика представляет собой ходьбу и бег в различных направлениях, перестроения со зрительной опорой на схемы и слуховой опорой на музыкальный сигнал, игровые упражнения на развитие координированности общих движений, зрительно-пространственной ориентировки.

3.2. Игроритмика включает в себя простейшие танцевально-ритмические комплексы для воспитания выразительности движений, умения передавать пластикой характер музыкальных произведений, тренирует мнестические процессы, стимулирует творческую активность.

4. Эмоционально-коммуникативный тренинг может быть использован при организации коррекционно-воспитательной работы во всех пяти образовательных областях ФГОС [3]. Эмоционально-коммуникативный тренинг представляет собой игровые упражнения, имеющие своей целью

осознание и выражение невербальными и вербальными средствами основных эмоций, формирование позитивной самооценки. Методологическим базисом данного раздела послужили идеи Л. С. Выготского о закономерной взаимосвязи между эмоциональными и интеллектуальными процессами, мотивационной и эмоциональной регуляции мышления [1].

4.1. Коммуникативные игры и упражнения с использованием парного массажа и пантомимических этюдов развивают вербальные и невербальные способы общения, расширяя коммуникативный потенциал ребенка.

4.2. Релаксационные упражнения включают чередование напряжения и расслабления отдельных групп мышц, способствуют снятию мышечного и умственного напряжения, помогают контролировать деструктивные эмоции и действия, овладевать навыками саморегуляции.

Создавая вышеописанную модель логопедической ритмики, мы опирались на следующие принципы современной педагогики:

- Полифункциональности и комплексности (возможность использования на логоритмических занятиях одного и того же оборудования и игрового материала для формирования различных функций и навыков ребенка).
- Линейности и концентричности (игровой материал для занятий многократно предлагается в определенной последовательности, учитывающей степень усложнения действий и постепенное увеличение их объема).
- Энергоёмкости (ритмическая основа триединства музыки, движения и слова оказывает терапевтический эффект, активизируя ресурсный потенциал занимающихся).

— Многоаспектности применения (с одной стороны, логопедическая ритмика – это самостоятельное интегративное занятие, в содержании которого отражены все пять образовательных областей: речевое, социально-коммуникативное, познавательное, художественно-эстетическое и физическое развитие. С другой стороны, элементы логопедической ритмики могут быть гармонично вплетены в структуру других занятий, предусмотренных адаптированной образовательной программой для детей с нарушениями речи, и реализуемых любыми педагогами образовательной организации [3].

В заключение хочется отметить, именно атмосфера игрового общения, создаваемая на занятиях логопедической ритмики, способствует расширению представлений детей о способах коммуникации, стимулирует познавательную и творческую активность.

Современная модель логопедической ритмики учитывает возрастные и индивидуально-личностные особенности ребенка, что позволяет эффективно взаимодействовать детям с различными навыками, способностями и потребностями. Моделируя ситуацию успеха для каждого ребенка, педагоги способствуют его социализации и адаптации, формированию психологической готовности детей к школьному обучению

Исходя из многоаспектности применения логопедической ритмики, нам представляется актуальным и необходимым внедрение данной педагогической технологии в работу дошкольных образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями речи.

Литература

1. *Бабушкина, Р. А.* Логопедическая ритмика в комплексной коррекционной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. педагог. наук / Р. А. Бабушкина. СПб, 2011. 24 с.
2. *Бабушкина, Р. А.* Логопедическая ритмика: методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. А. Бабушкина, О. М. Кислякова. – СПб.: КАРО, 2005. 176 с.
3. *Баряева, А. Б.* Адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / А. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина и др.; под ред. Л. В. Лопатиной. СПб.: ЦДК проф. А. Б. Баряевой, 2014. 446 с.
4. *Никольская, О. С.* Концепция СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья / О. С. Никольская, Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина. М.: Просвещение, 2013. 48 с.
5. *Приказ* Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – «РГ» – Федеральный выпуск № 6241.

А. П. Аванесова

Особенности коррекционной работы с безречевыми детьми

Концептуальная основа программы поэтапной коррекционной работы с безречевыми детьми, созданной нами, – комплексный подход к детям с множественными нарушениями развития: с моторной и сенсорной алалией, анатрией, ранним детским аутизмом, слуховой и интеллектуальной недостаточностью, сочетанными дефектами. Суть программы состоит в поэтапном развитии сохранного потенциала ребёнка, в компенсации нарушений с использованием работы анализаторных систем.

В экспериментальном обучении мы выделили 2 взаимосвязанных раздела:

1. Формирование основы для овладения навыками коммуникации.
2. Развитие умений и навыков коммуникации.

Программа обучения предполагает 4 этапа: *подготовительный, начальный, тренировочный, заключительный*. Поэтапное структурирование осуществляется по спирали, на каждом следующем этапе задачи усложняются.

Подготовительный этап

На этом этапе решаются вопросы комплектования групп с учётом специфики коммуникативной деятельности безречевых детей и прогноз её формирования.

Цель подготовительного этапа – формирование эмоциональных и фонических аспектов коммуникации, звуковых вокализаций, содержащих признаки гласных и согласных звуков.

Основные направления работы на подготовительном этапе: установление зрительного и эмоционального контакта, подбор адекватной аффективной и сенсорной стимуляции, настрой ребёнка на эмоциональное сопереживание, повышение уровня общей активности, организация произвольного внимания – развитие способности к концентрации, распределению и переключению внимания.

Примеры заданий, используемых на подготовительном этапе:

Задания на развитие зрительного внимания:

Цель: учить фиксировать взгляд на предмете, проследить его движение взглядом и рукой, выполнять хватательные движения рукой.

Ребёнку предлагается найти яркую игрушку (колечко), подвешенную на ниточке в ограниченном пространстве стола (дивана). Взрослый (логопед, учитель) перемещает игрушку, дёргая за ниточку, ребёнок проследивает движение игрушки взглядом и пытается схватить её.

Задания на активизацию ощущений:

Цель: развивать ощущения ребёнка при касании различных поверхностей, с помощью лёгких массажных движений.

На столе перед ребёнком стоит тарелочка с тёплой водой, лежат вата, жёсткая щётка. Взрослый берёт руку ребёнка и касается ею поочерёдно воды, ваты, жёсткой щётки, сопровождая действия словами. Если ребёнок с удовольствием участвует в игре, можно побуждать его к самостоятельным действиям. В дальнейшем используются наждачная бумага, тарелочка с кремом и т. д.

Логопед выдавливает крем на левую руку ребёнка, берёт его правую руку и поглаживает, похлопывает ею от локтя до кончиков пальцев (и в обратном направлении) по левой руке, размазывая крем. Затем взрослый меняет руки ребёнка. Движения сопровождаются эмоциональными комментариями.

На предварительном этапе проводится работа с родителями с целью обучения их способам привлечения внимания ребёнка, стимуляции его к развитию активного взаимодействия, что способствует формированию социальной направленности и регуляции поведения детей.

Начальный этап. На начальном этапе обучения формируются языковые навыки и сенсомоторные эталоны, необходимые для коммуникативной деятельности; разрабатываются стратегии коммуникативного поведения с применением невербальных компонентов коммуникации, звукоизобразительных элементов.

Занятия проводятся индивидуально и малыми подгруппами (2–3 чел.) ежедневно. Положительность занятий устанавливается в зависимости от состояния детей и их готовности к сотрудничеству (от 10 до 40 мин.). Каждое занятие предусматривает большое количество упражнений и игр, направленных на формирование предпосылок к коммуникативной деятельности. Если вы видите, что ребёнок устал или упражнение наскучило ему, то с помощью голосовых реакций, логических пауз и ударений, интонационных конструкций переключаете ребёнка на другой вид деятельности. Во время занятий необходимо стремиться устранить все посторонние раздражители.

Каждое занятие состоит из 3 частей: вводно-мотивационной, операционно-исполнительной, оценочно-рефлексивной.

Вводно-мотивационная часть (1–3 мин.) включает ритуал приветствия, установление и поддержание эмоциональ-

но-положительного контакта в диадах «логопед-ребёнок», «родитель-ребёнок». Инициатива приветствия исходит от взрослого. Такое содержание вводной части способствует созданию установок на позитивную ориентацию на занятия и совместную деятельность.

Содержание *операционно-исполнительной части* занятия предусматривает реализацию определённого этапа программы обучения и определяет используемые логопедом приёмы работы в зависимости от уровня сформированности умений детей.

Оценочно-рефлексивная часть занятия (2–5 мин.) – это подведение итогов, оценивание деятельности детей, рефлексирование происходящего на занятии.

Результаты экспериментального исследования, концептуальные основы коррекционно-педагогической работы нам позволили определить следующие *направления коррекционной работы с безречевыми детьми*:

1. Развитие слухового восприятия.
2. Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации.
3. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики.
4. Развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.
5. Развитие сенсорно-пространственного анализа и синтеза.
6. Развитие функций голоса и дыхания.
7. Развитие чувства ритма.
8. Развитие импрессивной и экспрессивной речи.

Каждое направление включает определённые задачи и соответствующие им приёмы работы, дифференцированные в зависимости от этапа обучения и индивидуальных особенностей безречевых детей.

Тренировочный этап. На этом этапе совершенствуются умения, сформированные на начальном этапе. Вводится обучение на более сложном языковом материале; расширяется сенсорный и практический опыт безречевых детей; создается основа для развития целостного обследования предметов, произвольной регуляции деятельности; устанавливается соответствие между звучанием и артикуляцией, укрепляется связь между слуховыми впечатлениями и моторной активностью; систематизируется лексический материал, практически закрепляется грамматический минимум, которым дети уже овладели.

При обучении детей неречевой деятельности на тренировочном этапе происходит овладение ими изолированными последовательными операциями, достигающее определённой степени автоматизма. Затем безречевые дети включают эти операции в целостное действие, в результате чего они автоматизируются на более высоком уровне в условиях целостного деятельного акта до тех пор, пока не будут совершаться в естественных для данного акта границах.

Заключительный этап. Заключительный этап обучения связан с реализацией знаний и приобретённых коммуникативных умений и навыков в коммуникативной деятельности. Несмотря на разные компенсаторные возможности и различный уровень сформированности языковых умений, можно выявить общие тенденции развития мыслеречезыковой деятельности безречевых детей. Они обнаруживаются в повышении речевой активности и проявлении инициативы в коммуникативных актах, свидетельством чего становится увлечение количества отдельных высказываний и улучшение их языкового оформления.

Список авторов

- Аванесова А. Р.* – учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 25» Петроградского р-на, Санкт-Петербург
- Архипова Г. Н.* – учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 5» для детей с ограниченными возможностями здоровья Центрального р-на, Санкт-Петербург № 439», Санкт-Петербург
- Асикритов А. Н.* – ГБСУ СО «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1», ГБОУ «Школа»
- Асикритов В. Н.* – ГБСУ СО «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития №1» Комитета по социальной политике, Санкт-Петербург
- Бабушкина Р. Л.* – кандидат педагогических наук, учитель-логопед, ГБДОУ «Детский сад № 11» Калининского р-на, Санкт-Петербург
- Бровина С. В.* – учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 5» для детей с ограниченными возможностями здоровья Центрального р-на, Санкт-Петербург
- Бухарина О. В.* – учитель-логопед, ГБОУ № 755 «Региональный Центр аутизма» Василеостровского р-на, Санкт-Петербург
- Гринёва М. А.* – студентка 3-го курса по специальности «Преподавание в начальных классах», Ставропольский филиал МПГУ, Ставрополь
- Губкина Е. В.,* – педагог-психолог, ГБОУ «Школа № 627» Невского р-на, Санкт-Петербург
- Егорова О. В.* – учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 627» Невского р-на, Санкт-Петербург
- Екимова А. Г.* – учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 627» Невского р-на, Санкт-Петербург
- Зурман М. А.* – магистрант 2-го курса, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь
- Калюжная М. С.* – Ставропольский филиал МПГУ, Ставрополь

- Кислякова О. М.* – музыкальный руководитель, ГБДОУ «Детский сад № 11» Калининского р-на, Санкт-Петербург
- Козловская Г. Ю.* – кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь
- Кудрявцева Н. В.* – учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 5» Центрального р-на, Санкт-Петербург
- Ларина А. Б.* – кандидат педагогических наук, ГБУ КО общеобразовательная организация для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Калининградская средняя общеобразовательная школа-интернат», Калининград
- Луценко С. А.* – доктор педагогических наук, ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии», Санкт-Петербург
- Михаленкова И. А.* – доцент кафедры общей и специальной психологии. ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии», Санкт-Петербург
- Невзорова С. Ю.* – учитель, педагог-психолог ГБОУ «Школа № 627» Невского р-на, Санкт-Петербург
- Потапова И. И.* – учитель естествознания, ГБОУ «Центр «Динамика» Адмиралтейского р-на, Санкт-Петербург
- Прилепко Ю. В.* – кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь
- Ростомашвили И. Е.* – доцент кафедры общей и специальной психологии ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии», Санкт-Петербург
- Рябчик А. С.* – учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 5» Центрального р-на Санкт-Петербург
- Сорокина Н. А.* – учитель адаптивной физической культуры, ГБОУ «Центр «Динамика» Адмиралтейского р-на, Санкт-Петербург
- Тонконог Ю. А.* – учитель музыки, ГБОУ №755 «Региональный Центр аутизма» Василеостровского р-на, Санкт-Петербург
- Фот Н. С.*, – педагог-психолог, ГБОУ «Школа № 627» Невского р-на, Санкт-Петербург
- Черепкова Н. В.* – кандидат психологических наук, доцент, Ставропольский филиал МПГУ, Ставрополь

Список научных трудов
*Авд.и.и.и. Михайловны Шипицкой**

Авторефераты диссертаций

1. Шипицына Л. М. Исследование электрических процессов мозга у детей второго года жизни при восприятии словесных сигналов: автореф. дис. ... канд. биол. наук / Шипицына Людмила Михайловна. М.: НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР, 1974. 24 с.
2. Шипицына Л. М. Функциональная асимметрия и патогенетические механизмы нарушений деятельности мозга при менингитах у детей: автореф. дис. ... на соискание ученой степени доктора биол. наук / Шипицына Людмила Михайловна. М.: УДН им. П. Лумумбы, 1986. 37 с.

Монографии, главы в монографиях

1. Шипицына, Л. М. Психологические аспекты интегрированного обучения детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Ч. 1. СПб.: изд-во СПбГУ, 1995. С. 61–72.
2. Шипицына, Л. М. Важность сравнительного изучения специального образования в разных странах для России / Л. М. Шипицына // Специальное образование в развитии. СПб., 1996. С. 6–10.
3. Шипицына, Л. М. Специальное образование в России / Л. М. Шипицына // Специальное образование в развитии. СПб., 1996. С. 11–12.
4. Шипицына, Л. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность / Л. М. Шипицына // Клинико-физиологические основы специальной психологии. СПб., 1996. С. 4–13.
5. Шипицына, Л. М. Речевые и сенсорные системы и их нарушения / Л. М. Шипицына // Клинико-физиологические основы специальной психологии. СПб., 1996. С. 13–22.
6. Шипицына, Л. М. Нейропсихология и патопсихология / Л. М. Шипицына // Клинико-физиологические основы специальной психологии. СПб., 1996. С. 35–44.
7. Шипицына, Л. М. Специальное образование в Финляндии / Л. М. Шипицына // Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. СПб., 1997. С. 118–126.

* Данный список – первая попытка представить научное наследие Л. М. Шипицкой, а потому его нельзя назвать полным и окончательным. Работа по систематизации научного наследия продолжается. (Ред.)

8. Шипицына, Л. М. Специальное образование в России / Л. М. Шипицына // Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. СПб., 1997. С. 147–162.
9. Шипицына, Л. М. Вальдорфская школа / Л. М. Шипицына // Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. СПб., 1997. С. 207–212.
10. Шипицына, Л. М. Социальная реабилитация детей с аутизмом / Л. М. Шипицына, И. А. Первова // Детский аутизм. СПб., 1997. С. 207–222.
11. Шипицына, Л. М. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации: монография / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, А. Д. Виноградова, Н. Л. Коновалова, Л. Л. Крючкова. СПб., 1997. 158 с.
12. Шипицына, Л. М. Мотивы суицидального поведения подростков / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, Н. В. Стеценко // Дети России: насилие и защита. М., 1997. С. 57–60.
13. Шипицына, Л. М. Особенности агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях / Л. М. Шипицына Е. С. Иванов, И. А. Уварова // Дети России: насилие и защита. М., 1997. С. 118–121.
14. Шипицына, Л. М. Специальное обучение в России и Фландрии: сходства и различия / Л. М. Шипицына, М. Паниер, Б. Смет, Л. Де Гейтер и др. СПб.: Межд. университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1998. 56 с.
15. Шипицына, Л. М. Навстречу друг другу: пути интеграции / Л. М. Шипицына, К. ван Рейсвейк. СПб., 1998.
16. Албука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Детство-Пресс, 1998, 384 с.
17. Шипицына, Л. М. Как помочь «особому» ребенку: книга для педагогов и родителей / Л. М. Шипицына, Л. А. Нисневич, Т. А. Зинкевич. СПб.: ИСПиП, 1998. 96 с.
18. Шипицына, Л. М. Школа без наркотиков / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, Д. Н. Исаев, Е. С. Иванов и др. СПб.: Образование и культура, 1999. 156 с.
19. Шипицына, Л. М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века / Л. М. Шипицына // Инновации в Российском образовании: Специальное (коррекционное) образование. М.: изд-во МГУП, 2000. С. 12–17.
20. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогические аспекты социализации молодых людей с глубоким нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына, В. М. Сорочкин // Инновации в Российском образовании: Специальное (коррекционное) образование. М.: изд-во МГУП, 2000. С. 17–24.
21. Шипицына, Л. М. Постинтернатная адаптация детей-сирот / Л. М. Шипицына, И. Г. Абрамова, А. М. Витковская, Л. Л. Крючкова и др. СПб.: ИСПиП, 2001.

22. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха / Л. М. Шипицына, Л. П. Назарова. 2-е изд., испр. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 64 с.
23. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. СПб.: Дидактика-Плюс, 2001. 272 с.
24. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе / Л. М. Шипицына. СПб.: Дидактика-Плюс; М.: Институт гуманитарных исследований, 2002. 496 с.
25. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, М. А. Жданова. М.: Владос, 2003. 496 с.
26. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе / Л. М. Шипицына, М. Паннер, Б. Смет, А. Де Гейтер и др. СПб.: ИСПиП, 2004. 60 с.
27. Шипицына, Л. М. Факторы риска и защиты в профилактике злоупотребления психоактивными веществами у несовершеннолетних / Л. М. Шипицына, А. С. Шпилея, А. А. Гериш, Н. А. Гусева и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. 111 с.
28. Шипицына, Л. М. Профилактическая работа с несовершеннолетними различных групп социального риска по злоупотреблению психоактивными веществами / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, А. А. Гериш, Н. А. Гусева, С. Т. Посохова; под ред. Л. М. Шипицыной. М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. 336 с.
29. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
30. Шипицына, Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе: монография / Л. М. Шипицына. СПб.: Речь, 2009. 203 с.
31. Шипицына, Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте: монография / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская. СПб.: Речь, 2009. 128 с.
32. Шипицына, Л. М. Когнитивные особенности невербальной коммуникации умственно отсталых детей: монография / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская. СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2010. 97 с.
33. Шипицына, Л. М. Маленькие ворюшки: Как их распознать и что с ними делать / Л. М. Шипицына. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. 189 с.
34. Шипицына, Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья – новая парадигма специального образования/ Л. М. Шипицына // Специальная педагогика и специальная психология: современные ме-

тодологические подходы: коллективная монография / под ред. Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой. М.: ЛОГОМАГ, 2013. С. 216–219.

35. Шипицына, Л. М. Психология воровства у детей с нарушением интеллектуального развития: монография / Л. М. Шипицына. СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2014. 159 с.

Учебники, учебно-методические пособия, рекомендации

1. Клиническая характеристика и лечение последствий менингитов у детей: метод. рекомендации / Л. М. Шипицына, М. А. Дадиомова, М. В. Горячкина, Л. М. Бабина и др. Л.: НИИ детск. инфекций, 1982.
2. Острые нейроинфекции у детей: руководство для врачей / А. П. Зинченко, М. А. Дадиомова, Л. М. Шипицына и др. Л.: Медицина, 1986. 320 с.
3. Панова В. И. Диагностика, лечение и предупреждение церебрального синдрома при менингитах у детей: метод. рекомендации МЗ РСФСР / В. И. Панова, Л. М. Шипицына. Л.: НИИДИ, 1987.
4. Шипицына Л. М. Методические рекомендации к проведению лабораторных занятий по анатомии, физиологии и патологии органов слуха и речи / Л. М. Шипицына. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. 53 с.
5. Шипицына Л. М. Развитие слуховой функции у детей и методы ее исследования: учебное пособие / Л. М. Шипицына. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1990. 53 с.
6. Шипицына Л. М. Программы педагогических институтов: Анатомия и физиология детей и подростков для специальностей 03.10 «Дефектология» / Л. М. Шипицына, В. Я. Егоров. М.: МО РСФСР, 1990. 29 с.
7. Шипицына Л. М. Программы педагогических институтов: Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи для специальностей 03.10 «Дефектология» / Л. М. Шипицына. М.: МО РСФСР, 1990. 13 с.
8. Дифференциальная диагностика нарушений психического развития детей, пострадавших в результате аварии на Чернобыльской АЭС: методические рекомендации / Л. М. Шипицына, А. Д. Виноградова, В. Н. Панферов и др. СПб., 1992. 105 с.
9. Шипицына Л. М. Возрастная физиология: учебная программа для кафедр психологии и факультетов социальной работы / Л. М. Шипицына. М.: ВНИК, 1993. С. 50–68.
10. Основы коммуникации: программа развития личности ребенка, навыков общения с родителями и сверстниками / Л. М. Шипицына, А. П. Воронова, О. В. Заширинская, Т. А. Нилова. СПб.: Образование, 1993. 128 с.
11. Реабилитационные службы помощи детям / Г. В. Мерзляков, Л. М. Шипицына и др. СПб.: Комитет по образованию, 1993. 111 с.
12. Диагностика психического здоровья детей 6–8 лет / Л. М. Шипицына, А. Д. Виноградова, И. А. Михаленкова и др. СПб.: Сайма, 1993. 76 с.
13. Школа – центр диагностики и интегрированного обучения детей с проблемами в психическом развитии: научно-методические рекомендации / Л. М. Шипицына, Т. А. Сергеева, А. В. Политова. СПб.: Образование, 1994. 80 с.

14. Шипицына Л. М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии / авт.-сост. Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, Л. А. Данилова, И. А. Смирнова. СПб.: Образование, 1995. 80 с.
15. Основы коммуникации: Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицына, А. П. Воронова, О. В. Заширинская, Т. А. Нилова. 2-е изд., доп. и испр. СПб.: Образование, 1995. 195 с.
16. Психолого-педагогическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: методическое пособие / А. Д. Виноградова, Н. Л. Ковновалова, И. А. Михаленкова, Л. М. Шипицына и др. СПб.: Образование, 1995.
17. Азбука общения (Основы коммуникации): Программа развития личности ребенка, навыков его общения со взрослыми и сверстниками (для детей с 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. СПб.: ЛОИУУ, 1996. 304 с.
18. Клинико-физиологические основы специальной психологии: программы по специальности 031900 «Специальная психология»: Ч. 1. / науч. ред. Е. С. Иванов, Л. М. Шипицына. СПб., 1996. 67 с.
19. Образовательные стандарты для специальных (коррекционных) школ: научно-методическое пособие / Л. М. Шипицына, Л. П. Назарова, А. А. Хилько и др. СПб.: Образование, 1996. 121 с.
20. Общение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: метод. пособие / В. А. Феоктистова, Л. М. Шипицына. СПб.: Образование, 1996. 131 с.
21. Психическое развитие детей-сирот (по результатам психологического мониторинга): методическое пособие / Л. М. Шипицына, А. Д. Виноградова, А. А. Хилько и др.; науч. ред. Л. М. Шипицына. СПб., 1996. 48 с.
22. Рейсвейк, К. ван. Специальное образование в развитии: Современные проблемы специального образования в Нидерландах, России, Швеции, Великобритании, США / К. ван Рейсвейк, Н. Форман, Л. М. Шипицына. СПб.: МУСиР им. Р. Валленберга, 1996. 112 с.
23. Социально-трудовая реабилитация и адаптация детей с глубоким нарушением интеллекта: методическое пособие / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, В. Н. Асикритов. СПб.: Образование, 1996. 41 с.
24. Специальная психология: программы по специальности 031900 «Специальная психология»: Ч.2. / науч. ред. Е. С. Иванов, Л. М. Шипицына. СПб, 1996, 69 с.
25. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения / В. А. Феоктистова, Л. М. Шипицына. СПб.: Образование, 1996. 162 с.
26. Коррекция и развитие: Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта: Выпуск 1. / науч. руководитель

- Л. М. Шипицына; ред. группа: Л. М. Шипицына А. А. Хилько, В. Н. Асикритов. СПб.: Образование, 1996. 70 с.
27. *Человек и общество: Программы по социальной адаптации детей с глубоким нарушением интеллекта: Выпуск 2.* / науч. руководитель Л. М. Шипицына; ред. группа: Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, В. Н. Асикритов. СПб.: Образование, 1996. 83 с.
 28. *Человек и природа: Программы по обучению здоровому образу жизни детей с глубоким нарушением интеллекта: Выпуск 3.* / науч. руководитель Л. М. Шипицына; ред. группа: Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, В. Н. Асикритов. СПб.: Образование, 1996. 81 с.
 29. *Человек и труд: Программы по трудовому обучению детей с глубоким нарушением интеллекта: Выпуск 4.* / науч. руководитель Л. М. Шипицына; ред. группа: А. А. Хилько, В. Н. Асикритов. СПб.: Образование, 1996. 48 с.
 30. *Шипицына Л. М. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушениями движений: методическое пособие / Л. М. Шипицына, И. А. Смирнова.* СПб.: Образование, 1996. 91 с.
 31. *Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. Хрестоматия / сост. и науч. ред. Л. М. Шипицына.* СПб.: МУСИР им. Р. Валленберга, 1997. 255 с.
 32. *Детский аутизм. Хрестоматия: учеб. пособие/сост. Л. М. Шипицына.* СПб.: Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. 254 с.
 33. *Шипицына, Л. М. Старое и новое: социальная защита в России: учебно-методическое пособие / Л. М. Шипицына.* СПб.: Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. 41 с.
 34. *Психолого-медико-педагогическая консультация: методические рекомендации / авт.-сост. Л. М. Шипицына, М. А. Жданова; науч. ред. Л. М. Шипицына.* СПб.: ИСПиП, 1999. 202 с.
 35. *Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения развития / Е. Е. Чепурных, Е. Н. Тростанецкая, Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, А. В. Ульянов.* СПб.: ИСПиП, 2000. 54 с.
 36. *Шипицына, Л. М. Модель подготовки социального педагога-реабилитолога и воспитателя интернатных учреждений / Л. М. Шипицына // Модель подготовки социального педагога-реабилитолога и воспитателя интернатных учреждений: учебная программа / науч. руковод. проекта Л. М. Шипицына; науч. ред. Е. И. Казакова.* СПб.: ИСПиП, 2000. С. 3–10.
 37. *Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е. Е. Чепурных, Е. Н. Тростанецкая, Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, А. В. Ульянов // Инновации в российском образовании: Система предупреждения социального сиротства.* М.: изд-во МГУП, 2000. С. 3–39.

38. Шпицына, Л. М. Общее и специальное образование: интеграция и дифференциация / Л. М. Шпицына // Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. Н. М. Назаровой. М., 2000. С. 352–371.
39. Шпицына, Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта: руководство для родителей и программа для педагогов / Л. М. Шпицына. СПб.: ИСПиП, 2000. 85 с.
40. Школа без наркотиков: книга для педагогов и родителей / Е. И. Казакова, Д. Н. Исаев, Л. М. Шпицына и др. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 176 с.
41. Шпицына, Л. М. Детский аутизм: Хрестоматия: учебное пособие / Л. М. Шпицына. 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2001.
42. Шпицына, Л. М. Навыки общения: руководство для родителей: материалы проекта Taxis / Л. М. Шпицына // Lien. № 97–2005 «Поддержка родительских ассоциаций...». СПб, 2001.
43. Шпицына, Л. М. Навыки общения: программа для руководителей, обучающихся группы умственно отсталых молодых людей: материалы проекта Taxis / Л. М. Шпицына // Lien. № 97–2005 «Поддержка родительских ассоциаций...». СПб, 2001.
44. Модель подготовки специалиста по профилактике наркоманий в системе высшего профессионального образования / авт.-сост. Л. С. Шпиленя, Л. М. Шпицына. СПб: ИСПиП, 2001. 216 с.
45. Профилактика наркоманий у детей и подростков: учебная программа / Л. С. Шпиленя, А. Ю. Егоров, Л. М. Шпицына, А. В. Иванов, С. В. Иванова // Модель подготовки специалиста по профилактике наркоманий в системе высшего профессионального образования. СПб.: ИСПиП, 2001. С. 8–49.
46. Психолого-медико-педагогическая консультация: метод. рекомендации / авт.-сост. Л. М. Шпицына, М. А. Жданова; науч. ред. Л. М. Шпицына. 2-е изд., доп. СПб.: Детство-Пресс, 2002. 352 с.
47. Профилактика наркоманий у несовершеннолетних: учебная программа для специальности «Образование» (0300) в системе среднего проф. образования / Л. С. Шпиленя, Е. Е. Чепурных, Г. Н. Тростанецкая, Л. М. Шпицына, А. А. Гериш, А. В. Иванов, С. В. Иванова. СПб., 2002. 81 с.
48. Профилактика наркоманий у несовершеннолетних средствами культуры и искусства: учебная программа для специальностей «Культура и искусство» (0500) в системе среднего проф. образования / Л. С. Шпиленя, Е. Е. Чепурных, Г. Н. Тростанецкая, Л. М. Шпицына, А. А. Гериш, В. С. Габайдулин, А. А. Густышкин. СПб., 2002. 70 с.
49. Социальная работа в сфере профилактики наркоманий у несовершеннолетних: учебная программа для специальностей «Социальная работа» (0200) в системе среднего проф. образования / Л. С. Шпиленя, Е. Е. Чепурных,

- Г. Н. Тростанецкая, Л. М. Шпилицына, А. А. Гериш, А. В. Иванов, С. В. Иванова, СПб., 2002. 108 с.
50. *Основы профилактики наркоманий у несовершеннолетних: учебная программа для специальностей «Здравоохранение» (0400) в системе среднего проф. образования / Л. С. Шпиленя, Е. Е. Чепурных, Г. Н. Тростанецкая, Л. М. Шпилицына, А. А. Гериш, А. Ю. Егоров, А. В. Иванов, С. В. Иванова. СПб., 2002. 82 с.*
51. *Родители в ответе за воспитание детей: методическое пособие / И. Г. Абрамова, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, Л. М. Шпилицына; под общ. ред. Л. М. Шпилицыной. СПб.: ИСПиП, 2002. 42 с.*
52. *Физическая культура: меры предупреждения, средства и методы борьбы с наркоманией: учебная программа спецкурса для направления и специальностей в области физической культуры / С. П. Евсеев, Л. С. Шпиленя, В. С. Габайдулин, Л. М. Шпилицына. СПб.: СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2002. 40 с.*
53. *Школа без наркотиков: книга для педагогов и родителей / Е. И. Казакова, Д. Н. Исаев, Е. С. Иванов, Л. С. Шпиленя, Л. М. Шпилицына и др. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Образование – культура, 2002. 160 с. (XII).*
54. *Дети социального риска и их воспитание: учебно-методическое пособие / И. Г. Абрамова, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, С. Т. Посохова, М. А. Жданова, Л. А. Башарина; под редакцией Л. М. Шпилицыной. СПб.: Речь, 2003. 144 с.*
55. *Детский церебральный паралич: Хрестоматия: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / авт.-сост. Л. М. Шпилицына, И. И. Мамайчук. СПб.: Дидактика Плюс, 2003. 520 с.*
56. *Шпилицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей сирот / Л. М. Шпилицына, И. А. Ульянова. СПб.: ИСПиП, 2003. 90 с.*
57. *Основы профилактической антинаркотической деятельности средствами физической культуры: учебная программа / С. П. Евсеев, Л. С. Шпиленя, В. С. Габайдулин, М. Ю. Городнова, Л. М. Шпилицына. СПб.: СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2003. 100 с.*
58. *Руководство по профилактике злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними и молодежью / Г. Н. Тростанецкая, Н. В. Рострокнутов, Ю. В. Валентип, А. Ю. Егоров, Л. М. Шпилицына, В. М. Сорокин, Н. А. Гусева, и др.; под науч. ред. Л. М. Шпилицыной. М.: МОРФ, 2003. 464 с.*
59. *Это Я! Формирование Я – концепции у девочек 4–6 лет / А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Л. М. Шпилицына. СПб.: Речь, 2003. 24 с.*
60. *Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / А. А. Хилько, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева, Л. М. Шпилицына. СПб.: Речь, 2003. 240 с.*
61. *Модель подготовки специалиста по профилактике наркоманий в систе-*

- ме высшего профессионального образования: учебные программы / сост. Л. С. Шпилея, Л. М. Шипицына. 2-е изд. Рекомендовано ФЭС при МО РФ. СПб.: Образование – Культура, 2003. 216 с.
62. *Основы профилактики наркоманий у несовершеннолетних: учебная программа для студентов, обучающихся по специальностям группы «Здравоохранение» (0400) в системе среднего профессионального образования.* Рекомендовано ФЭС при МО РФ. / Л. С. Шпилея, Л. М. Шипицына. СПб.: Образование – Культура», 2003. 80 с.
 63. *Профилактика наркоманий у несовершеннолетних: учебная программа для студентов специальности «Образование» (0300) в системе среднего профессионального образования.* Рекомендовано ФЭС при МО РФ / Л. С. Шпилея, Л. М. Шипицына. СПб.: Образование – Культура», 2003. 82 с.
 64. *Социальная работа в сфере профилактики наркоманий у несовершеннолетних: учебная программа для студентов по специальностям групп «Социальная работа» (0200) в системе среднего профессионального образования.* Рекомендовано ФЭС при МО РФ / Л. С. Шпилея, Л. М. Шипицына. СПб.: Образование – Культура, 2003. 108 с.
 65. *Профилактика наркоманий у несовершеннолетних средствами культуры и искусства: учебная программа для студентов по специальности «Культура и искусство» (0500) в системе среднего профессионального образования / Л. С. Шпилея, Л. М. Шипицына. СПб.: Образование – Культура, 2003. 72. с.*
 66. *Шипицына, Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л. М. Шипицына. СПб.: Союз, 2004. 336 с.*
 67. *Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учебное пособие для студентов вузов / Л. М. Шипицына. И. И. Мамайчук, М.: Владос, 2004, 368 с.*
 68. *Развивающие игры с дидактическим материалом для детей дошкольного и младшего школьного возраста / И. А. Михаленкова, Н. В. Анисимова, Л. М. Шипицына, Мирошниченко и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2004. 48 с.*
 69. *Нейропсихология и патофизиология: программы учебных дисциплин по специальности 020400 – «Психология» / сост. и науч. ред. Л. М. Шипицына. СПб, 2004.*
 70. *Зарубежный опыт первичной профилактики злоупотребления психоактивными веществами среди несовершеннолетних: учебно-методическое пособие / Л. С. Шпилея, Н. А. Гусева, Ю. Д. Башкина, О. А. Никулина, Н. Е. Солнцева, Е. В. Темникова, Л. М. Шипицына. М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004.*
 71. *Шипицына, Л. М. Семьи социального риска как главный источник социального сиротства / Л. М. Шипицына // Рожков М. И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учебное пособие для студентов вузов. М.: Владос–Пресс, 2004. С. 369–373.*

72. Шипицына, Л. М. Психология детей-сирот: учебное пособие / Л. М. Шипицына. СПб.: изд-во СПбГУ, 2005. 628 с.
73. Как уберечь ребенка от ВИЧ-инфекции и СПИДа: пособие для родителей / Л. С. Шпиленя, Н. А. Гусева, Л. М. Шипицына и др. СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2006. 124 с.
74. Профилактика ВИЧ/СПИДа у несовершеннолетних в образовательной среде: учебное пособие / К. Г. Гуревич, Л. С. Шпиленя, С. Т. Посохова, Л. М. Шипицына и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2006. 208 с.
75. Профилактика ВИЧ/СПИДа у несовершеннолетних в образовательной среде: учебное пособие для преподавателей педагогических вузов / К. Г. Гуревич, Л. С. Шпиленя, С. Т. Посохова, Л. М. Шипицына и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. М.: Фирма «Вариант», 2006. 256 с.
76. Профилактика ВИЧ/СПИДа у несовершеннолетних в образовательной среде: учебное пособие для студентов педагогических вузов / К. Г. Гуревич, Л. С. Шпиленя, Л. М. Шипицына и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. М.: Фирма «Вариант», 2006. 80 с.
77. Шипицына, Л. М. Уроки общения для детей с нарушением интеллекта: пособие для учителей и родителей / Л. М. Шипицына. СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2006. 302 с.
78. Психологическое здоровье ребенка и школьное обучение: пособие для учителей / С. Т. Посохова, М. Х. Изотова, Л. М. Шипицына и др. СПб.: Изд-во «Wellcome», 2006. 47 с.
79. Эмоциональное благополучие вашего ребенка: пособие для родителей / С. Т. Посохова, М. Х. Изотова, Л. М. Шипицына и др. СПб.: Изд-во «Wellcome», 2006. 75 с.
80. Шипицына, Л. М. Психология детского воровства: учебное пособие / Л. М. Шипицына. СПб.: Речь, 2007. 276 с.
81. Шипицына, Л. М. Исследование когнитивных особенностей невербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью (Методика «Позы человека») / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. СПб.: ИСПиП, 2007. 24 с.
82. Модель типовой программы многоуровневой системы профилактики наркомании среди населения на территории административных районов и муниципальных образований / Л. С. Шпиленя, Н. Е. Солнцева, Л. М. Шипицына. СПб.: ИСПиП, 2007. 152 с.
83. Методические рекомендации преподавателю по курсу «Профилактика ВИЧ в образовательной среде» / Л. С. Шпиленя, Н. Е. Солнцева, А. В. Муралова, Л. М. Шипицына; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. Тула: Изд-во Тульского гос. педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2007. 24 с.
84. Методические указания студентам по курсу «Профилактика ВИЧ в образовательной среде» / Л. С. Шпиленя, Н. Е. Солнцева, А. В. Муралова, Л. М. Шипицына; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. Тула: Изд-во Тульского гос. педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2007. 20 с.
85. Организация и внедрение комплексной системы профилактики злоупотребления психоактивными веществами среди учащихся средних специальных учеб-

- ных заведений: методические рекомендации / Л. С. Шпиленя, Н. Е. Солнцева, Л. М. Шипицына и др.; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: ИСПиП, 2007. 56 с.
86. *Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет)* / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. 3-е изд. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 384 с.
87. *Сопровождение ВИЧ-инфицированных детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях интернатного учреждения: методические рекомендации* / Л. С. Шпиленя, Н. Е. Солнцева, Л. М. Шипицына и др.; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: ИСПиП, 2007. 52 с.
88. *Шипицына, Л. М. Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения: учебник для студентов высших педагогических учеб. заведений* / Л. М. Шипицына, И. А. Вартанян. М.: Академия, 2008. 432 с.
89. *Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста: методическое пособие* / Л. М. Шипицына, А. Д. Виноградова, Н. А. Коновалова, И. А. Михаленкова и др.; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2008. 48 с.
90. *Шипицына, Л. М. Методика «Позы человека»: невербальная коммуникация у детей с умственной отсталостью* / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. СПб.: ИСПиП, 2008. 31 с.
91. *Шипицына, Л. М. Общее и специальное образование: интеграция и дифференциация* / Л. М. Шипицына, Н. М. Назарова // *Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учеб. заведений* / под ред. Н. М. Назаровой. 8-е изд., испр. М.: Академия, 2008. С. 352 – 371.
92. *Шипицына, Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: учебное пособие* / Л. М. Шипицына. СПб.: Владос – Северо-Запад, 2010. 279 с.
93. *Олигофренопедагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования* / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Ю. Б. Зеленская и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. М.: Академия, 2011. 336 с. (Сер. Бакалавриат).
94. *Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие для студентов вузов* / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Д. Н. Исаев и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. М.: Академия, 2012. 224 с.
95. *Шипицына, Л. М. Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения: учебник для студентов учреждений высшего проф. образования* / Л. М. Шипицына, И. А. Вартанян; под ред. Л. М. Шипицыной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2012. 432 с. (Сер. Бакалавриат).
96. *Специальная психология: учебник для студентов вузов для направлений подготовки бакалавров* / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, В. И. Лубовский и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2013. 253 с.
97. *Шипицына, Л. М. Интеграция и инклюзия в России: за и против* / Л. М. Шипицына // *В помощь специалистам и учителям образовательных учрежде-*

- ний Калининградской области (методические материалы). Калининград, 2013.С. 138–150.
98. Шипицына, Л. М. Организация инклюзивного образования: опыт Санкт-Петербургской школы / Л. М. Шипицына, Р. В. Демьянчук, // В помощь специалистам и учителям образовательных учреждений Калининградской области (методические материалы). Калининград, 2013.С. 180–185.
99. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студентов вузов / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Д. Н. Исаев и др.; под ред. Л. М. Шипицыной. 2-е изд. М.: Академия, 2014. 224с.
100. Шипицына, Л. М. Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения: учебник для студентов учреждений высшего проф. образования / Л. М. Шипицына, И. А. Вартамян; под ред. Л. М. Шипицыной. 3-е изд. М.: Академия, 2014, 432 с.

Статьи в журналах, периодических изданиях

1. Шипицына, Л. М. Влияние электрической стимуляции хвостатого ядра на висцеральные и звуковые условные рефлексы у собак / Л. М. Шипицына, Л. В. Лобанова, С. И. Смирнов // Высшая нервная деятельность. 1971. Т. 21. № 6. С. 1163–1172.
2. Шипицына, Л. М. Особенности процессов пространственной синхронизации корковых биоэлектрических потенциалов у детей второго года жизни при предъявлении словесных сигналов / Л. М. Шипицына, Т. П. Хризман, В. Н. Закалякова // Высшая нервная деятельность. 1972. Т. 22. № 4. С. 692–699.
3. Шипицына, Л. М. Электрофизиологические показатели выработки условных рефлексов на словесные сигналы у детей второго года жизни / Л. М. Шипицына // Высшая нервная деятельность. 1973. Т. 23. № 3. С. 766–774.
4. Шипицына, Л. М. Пространственная синхронизация биоэлектрических потенциалов височных зон мозга при предъявлении словесных сигналов у детей раннего возраста / Л. М. Шипицына // Высшая нервная деятельность. 1974. Т. 24. № 4. С. 766–774.
5. Шипицына, Л. М. О нейрофизиологических механизмах формирования сигнального значения слова у детей раннего возраста / Л. М. Шипицына // Высшая нервная деятельность. 1975. Т. 25. № 4. С. 681–690.
6. Шипицына, Л. М. Кросскорреляционный анализ электрической активности различных областей коры большого мозга при опознании зрительных образов у детей / Л. М. Шипицына, Т. П. Хризман // Высшая нервная деятельность. 1975. Т. 25. № 6. С. 1234–1243.
7. Шипицына, Л. М. Пространственные отношения электрической активности мозга при воспроизведении словесных сигналов у детей / Л. М. Шипицына // Высшая нервная деятельность. 1976. Т. 26. № 5. С. 1032–1041.
8. Шипицына, Л. М. О влиянии ритмических движений пальцев рук на характер электрической активности мозга ребенка / Л. М. Шипицына, М. И. Звонарева // Новые исследования по возрастной физиологии. 1976. № 2. С. 9–13.

9. Шипицына, А. М. К вопросу о центральных механизмах зрительного опознавания образов у детей / А. М. Шипицына, Т. П. Хризман // Физиология человека. 1977. №1. С. 22–27.
10. Шипицына, А. М. Особенности пространственной синхронизации биопотенциалов мозга у детей первого года при восприятии словесных сигналов / А. М. Шипицына, Т. П. Хризман // Новые исследования по возрастной физиологии. 1977. № 1. С. 19–25.
11. Шипицына, А. М. К оценке функционального состояния корковых отделов слухового анализатора у детей с нарушением слуха / А. М. Шипицына, И. М. Белов, Т. П. Хризман, А. Г. Ломоватская // Вестник оториноларингологии. 1977. № 5. С. 9–13.
12. Шипицына, А. М. Пространственная синхронизация биопотенциалов лобных зон мозга при осуществлении номинативной функции речи у детей / А. М. Шипицына // Высшая нервная деятельность. 1977. Т. 27. № 6. С. 141–1149.
13. Шипицына, А. М. О межцентральных взаимодействиях в неокортексе у детей третьего года жизни при предъявлении словесных раздражителей / А. М. Шипицына // Высшая нервная деятельность. 1978. Т. 28. № 2. С. 239–247.
14. Шипицына, А. М. К вопросу о нейрофизиологических механизмах восприятия вербальных сигналов у детей с нарушением слуха / А. М. Шипицына, И. М. Белов, Т. П. Хризман, А. Г. Ломоватская // Физиология человека. 1978. Т.4. № 6. С. 1003–1012.
15. Шипицына, А. М. К вопросу о центральных механизмах восприятия звуковых сигналов различной интенсивности у тугоухих детей / А. М. Шипицына, И. М. Белов, Т. П. Хризман, А. Г. Ломоватская // Вестник отоларингологии. 1979. № 4. С. 59–65.
16. Шипицына, А. М. Значение ассоциативных структур неокортекса в организации межцентральных взаимоотношений биопотенциалов у детей при восприятии разномодальных сенсорных сигналов / А. М. Шипицына, Т. П. Хризман // Физиология человека. 1978. Т. 4. № 4. С. 668–675.
17. Шипицына, А. М. Нейропсихологический анализ нарушений высших психических функций при острых менингитах у детей / А. М. Шипицына, М. А. Дадиомова // Невропатология и психиатрия. 1980. № 12. С. 1821–1927.
18. Шипицына, А. М. Серозные менингиты у детей / А. М. Шипицына, М. А. Дадиомова, В. В. Кузьменко // Педиатрия. 1980. № 10. С. 42–45.
19. Шипицына, А. М. Электрическая активность головного мозга у детей, больных серозным менингитом / А. М. Шипицына, М. А. Дадиомова // Невропатология и психиатрия. 1981. № 2. С. 57.
20. Шипицына, А. М. Электроэнцефалография, реоэнцефалография и эхоэнцефалография при различных формах эпидемического паротита

- детей / Л. М. Шипицына, А. П. Зинченко, В. В. Кузьменко и др. // Невропатология и психиатрия. 1981. № 2. С. 90–95.
21. Шипицына, Л. М. Исходы вирусных гепатитов А и В у детей / Л. М. Шипицына, И. В. Гольцанд, Е. О. Волков и др. // Успехи гепатологии, 1981. № 9. С. 126–143.
 22. Шипицына, Л. М. Реабилитация больных с последствиями менингитов в условиях санатория / Л. М. Шипицына, М. А. Дадиомова, Э. В. Диденко и др. // Педиатрия. 1981. № 10. С. 38–41.
 23. Шипицына, Л. М. Этапное лечение менингитов у детей / Л. М. Шипицына, М. А. Дадиомова, А. П. Зинченко, Б. С. Гендельс и др. // Вопросы охраны материнства и детства. 1982. № 10. С. 30–32.
 24. Шипицына, Л. М. Лечение больных с последствиями менингитов в условиях бальнеологического курорта / Л. М. Шипицына, М. А. Дадиомова, М. В. Горячкина и др. // Невропатология и психиатрия. 1983. № 2. С. 58–62.
 25. Шипицына, Л. М. Напряженность сердечного ритма как критерий функционального состояния сердечно-сосудистой системы при ОРВИ у детей / Л. М. Шипицына, В. В. Иванова, Б. С. Гендельс и др. // Педиатрия. 1983. № 8. С. 60–61.
 26. Шипицына, Л. М. Эндогенные суточные ритмы вегетативных функций у детей / Л. М. Шипицына, О. Ю. Садилов, Е. А. Лакоткина // Педиатрия. 1984. № 3. С. 52–53.
 27. Шипицына, Л. М. Сравнительные аудиологические и ЭЭГ-тесты ранней диагностики нарушений слуха при эпидемическом паротите у детей / Л. М. Шипицына, И. М. Белов // Вестник оториноларингологии. 1984. № 5. С. 33–35.
 28. Шипицына, Л. М. Биоэлектрическая активность головного мозга при гипертонических формах менингококковой инфекции у детей / Л. М. Шипицына, В. П. Нагленко // Невропатология и психиатрия. 1984. № 10. С. 1493–1498.
 29. Шипицына, Л. М. Соотношение показателей ЭЭГ и РЭГ при серозном менингите у детей / Л. М. Шипицына, Б. С. Гендельс // Невропатология и психиатрия. 1986. № 10. С. 1491–1496.
 30. Шипицына, Л. М. Суточные биоритмы вегетативных функций у детей 3–6 лет / Л. М. Шипицына, Е. С. Лакоткина, О. Ю. Садилов // Физиология человека. 1987. Т. 13. № 4. С. 633–639.
 31. Шипицына, Л. М. Изменение суточных биоритмов вегетативных функций у детей 3–6 лет при вакцинации против кори / Л. М. Шипицына, О. Ю. Садилов, Е. С. Лакоткина // Физиология человека. 1987. Т. 13. № 6. С. 998–1005.
 32. Шипицына, Л. М. Герпетические поражения нервной системы у детей / Л. М. Шипицына, М. А. Дадиомова, А. М. Сорокина и др. // Невропатология и психиатрия. 1987. № 10. С. 1473–1479.
 33. Шипицына, Л. М. Биоэлектрическая активность и ликвородинамика головного мозга при менингококковых менингитах у детей / Л. М. Шипицына // Невропатология и психиатрия. Депонирована во ВНИИМИ, МРЖ, 1990.

34. Шипицына, Л. М. Нейропсихологический анализ нарушений высших психических функций у больных гнойными менингитами / Л. М. Шипицына, Б. С. Гендельс // Невропатология и психиатрия. Депонирована во ВНИИ-МИ, МРЖ, 1990.
35. Шипицына, Л. М. Клинико-электрофизиологическое исследование поведения у детей-олигофренов / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Невропатология и психиатрия. 1989. № 3. С. 47–51.
36. Шипицына, Л. М. Этиопатогенез нарушений поведения у учеников вспомогательных школ / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Дефектология. 1989. № 1. С. 23–33.
37. Шипицына, Л. М. Центральные механизмы нарушений слуха при нейроинфекциях у детей / Л. М. Шипицына, И. М. Белов // Дефектология. 1990. № 6. С. 24–30.
38. Шипицына, Л. М. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией / Л. М. Шипицына, Л. С. Волкова, Э. Г. Крутикова // Дефектология. 1991. № 2. С. 16–22.
39. Шипицына, Л. М. Концепция высшего дефектологического образования / Л. М. Шипицына, В. А. Лапшин, М. И. Никитина // Дефектология. 1991. № 2. С. 3–9.
40. Шипицына, Л. М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л. М. Шипицына, Л. С. Волкова // Дефектология. 1993. № 4. С. 8–13.
41. Шипицына, Л. М. Особый ребенок / Л. М. Шипицына // Учительская газета. 1993. № 23–24. С. 17.
42. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 3. С. 29–36.
43. Шипицына, Л. М. Современные проблемы социальной реабилитации детей с аутизмом (обзор иностранной литературы) / Л. М. Шипицына, И. А. Перлова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 4. С. 67–83.
44. Шипицына, Л. М. Социально-педагогическая реабилитация девиантного поведения детей и подростков с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1997. № 1. С. 62–66.
45. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение: за и против / Л. М. Шипицына // Народное образование. 1997. № 9. С. 154–156.
46. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение в массовой школе детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Просвещение: проблемы и перспективы. 1998. № 1. С. 21–26.
47. Шипицына, Л. М. Материнская депривация и формы асоциального поведения / Л. М. Шипицына // Вестник РАЕН. 1999. № 1.

48. Шипицына, Л. М. Социально-эмоциональные нарушения у школьников: причины, средства помощи / Л. М. Шипицына // Народное образование. 1998. № 9/10. С. 90–93.
49. Шипицына, Л. М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения / Л. М. Шипицына // Дефектология. 1999. № 5. С. 3–10.
50. Шипицына, Л. М. Специальная и массовая школы: пути интеграции / Л. М. Шипицына // Классный журнал 5+. 2000. № 2. С. 25–27.
51. Шипицына, Л. М. Материнская депривация и формы асоциального поведения / Л. М. Шипицына // Вестник РАЕН. 1999. № 1.
52. Шипицына, Л. М. Наркотики и подросток: педагогический мониторинг / Л. М. Шипицына // Классный журнал 5+. 2000. № 4. Спец. выпуск. С. 4–6.
53. Шипицына, Л. М. Интеграция: социальная и педагогическая / Л. М. Шипицына // Народное образование. 2000. № 2. С. 162.
54. Шипицына, Л. М. Сироты при живых родителях / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова // Классный журнал 5+. 2000. № 6–7. С. 60–63.
55. Шипицына, Л. М. Экспресс-диагностика выявления «групп риска» наркоманий у подростков / Л. М. Шипицына, Д. Н. Исаев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2000. № 2. С. 15–27.
56. Шипицына, Л. М. Особенности агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, И. А. Уварова // Российский психиатрический журнал. 2000. № 1. С. 45–48.
57. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей: Ч. 1. / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Классный журнал 5+. 2000. № 12. С. 22–25.
58. Шипицына, Л. М. Навстречу друг другу / Л. М. Шипицына // Классный журнал 5+. 2001. № 1. С. 18–21.
59. Шипицына, Л. М. Главный герой книги – «человек разумный» / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова // Классный журнал 5+. 2001. № 1. С. 21–24.
60. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей: Ч. 2 / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Классный журнал 5+. 2001. № 1. С. 34–39.
61. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей: Ч. 3 / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Классный журнал 5+. 2001. № 2. С. 23–29.
62. Шипицына, Л. М. Социально-педагогическая интеграция детей – инвалидов / Л. М. Шипицына // Профессиональное образование инвалидов. М. 2000. С. 90–91.
63. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей: Ч. 4 / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Классный журнал 5+. 2001. № 4. С. 32–39.

64. Шипицына, Л. М. Если ребенок не может ходить, его должны поддержать государство и общество / Л. М. Шипицына // Классный журнал 5+. 2001. № 4. С. 16–19.
65. Шипицына, Л. М. Подросток на обочине педагогической науки / Л. М. Шипицына // Классный журнал 5+. 2001. № 5. С. 16–20.
66. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей: Ч. 4 / Л. М. Шипицына // Классный журнал 5+. 2001. № 5. С. 40–47.
67. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей: Ч. 5 / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Классный журнал 5+. 2001. № 7–8. С. 43–52.
68. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей: Ч. 6 / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Классный журнал 5+. 2001. № 10. С. 32–39.
69. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е. Е. Чепурных, Е. Н. Тростанецкая, Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, А. В. Уьянов // Народное образование. 2001. № 3. С. 238–250
70. Шипицына, Л. М. Особое детство и особое материнство / Л. М. Шипицына // Классный вестник 5+. 2002. № 1. С. 12–18.
71. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Классный вестник 5+. 2002. № 1. Разд. 7. Ч. 1. С. 26–32.
72. Шипицына, Л. М. Основы коммуникации – новая программа для учителей, учеников начальных классов, а также их родителей / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Классный вестник 5+. 2002. № 1. Разд. 7. Ч. 2. С. 38–44.
73. Шипицына, Л. М. Преодолевая отчужденность / Л. М. Шипицына // Классный вестник 5+. 2002. № 2. С. 18–21.
74. Шипицына, Л. М. Диагностика наркомании у подростков групп риска / Л. М. Шипицына // Мир детства. 2002. № 1. С. 29–30.
75. Шипицына, Л. М. Мир семьи ребенка с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Мир детства. 2002. № 2. С. 50–59.
76. Шипицына, Л. М. Факторы риска наркомании у подростков / Л. М. Шипицына // Адаптивная физическая культура. 2002. № 3 (11). С. 29–32.
77. Шипицына, Л. М. Психологические особенности созависимых семей подростков-наркоманов / Л. М. Шипицына, М. И. Христофорова // Вопросы наркологии Казахстана. 2002. Т. 2. № 2. С. 99–105.
78. Шипицына, Л. М. Развитие общения мальчиков и девочек в практике дошкольного образования / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Дошкольная педагогика. 2002. № 4 (8). С. 8–12.
79. Шипицына, Л. М. Основные теоретические и практические направления первичной профилактики злоупотребления психоактивными вещества-

- ми / Л. М. Шипицына, Л. С. Шпиленя, Н. А. Гусева // Наркология. 2002. № 8. С. 5–15.
80. Шипицына, Л. М. Диагностика наркоманий у подростков групп риска / Л. М. Шипицына // Туберкулез, ВИЧ/СПИД, алкоголизм, наркомания. СПб. 2002. № 3. С. 4–6.
81. Шипицына, Л. М. Институту специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Р. Валленберга – 10 лет / Л. М. Шипицына // Дефектология. 2003. № 5. С. 14–16.
82. Шипицына, Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 7–9.
83. Шипицына, Л. М. Необходимость развития взаимодействия массовой и специальной систем образования / Л. М. Шипицына // Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство. М. 2006. С. 10–20.
84. Шипицына, Л. М. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство. М. 2006. С. 21–25.
85. Шипицына, Л. М. Школа-центр диагностики и интегрированного обучения детей с проблемами в психическом развитии / Л. М. Шипицына // Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство. М. 2006. С. 56–77.
86. Шипицына, Л. М. Исторический экскурс и учебная работа / Л. М. Шипицына // Петербургская школа психологии: прошлое, настоящее, будущее / под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Крылова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. С. 197–218.
87. Шипицына, Л. М. Где и как готовят специальных психологов: опыт негосударственного вуза / Л. М. Шипицына // Национальный психологический журнал. 2006. № 11. С. 105–106.
88. Шипицына, Л. М. Токсикомания в структуре нарушенного поведения умственно отсталых подростков (психопатологический и нейрофизиологический аспекты) / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Новости науки и техники. Сер.: Медицина. Психиатрия. 2007. № 2. С. 108–108.
89. Первова, И. Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом средствами музыки / И. Л. Первова, Л. М. Шипицына // Музыкальная психология и психотерапия. 2007. № 1. С. 90–93.
90. Шипицына, Л. М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2008. Вып. 3. С. 178–195.
91. Шипицына, Л. М. Эмоциональный компонент как фактор успешности невербального общения умственно отсталых детей / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. 1. С. 187–197.

92. Шипицына, А. М. Психологические риски воровства у младших школьников с нарушением интеллекта / А. М. Шипицына // Дефектология. 2011. № 2. С. 28–35.
93. Шипицына, А. М. Влияние игровой компьютерной зависимости подростков с нарушением слуха на их межличностные отношения / А. М. Шипицына // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 33–41.
94. Шипицына, А. М. Психологические риски компьютерной зависимости подростков с нарушением слуха / А. М. Шипицына // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2011. Вып. 3. С. 129–137.
95. Шипицына, А. М. Инклюзивное образование в России: от желаемого к реальному / А. М. Шипицына // Пионер. 2012. № 11. С. 14–17.
96. Шипицына, А. М. Психологические факторы склонности к воровству детей с задержкой психического развития / А. М. Шипицына // Дефектология. 2014. № 6. С. 19–27.

Материалы в сборниках

1. Шипицына, А. М. О влиянии электрической стимуляции хвостатого ядра на условно рефлекторную деятельность собак / А. М. Шипицына, А. В. Лобанова, С. И. Смирнов // IX Всесоюзная конференция по кортико-висц. физиологии: сб. материалов. Баку: Эльм, 1971. С. 97–98.
2. Шипицына, А. М. Пространственные взаимосвязи биопотенциалов мозга при выработке условных рефлексов на речевые сигналы у детей второго года жизни / А. М. Шипицына // 23-е Совещание по проблемам ВНД: сб. тезисов докладов. Горький. 1972. Т. 2. С. 129.
3. Шипицына, А. М. Особенности межцентральных связей проекционных и ассоциативных зон мозга у детей второго года жизни при действии словесных сигналов / А. М. Шипицына, Т. П. Хризман, В. Н. Захлякова, В. Д. Еремеева // VI Совещание по эволюции физиологии: сб. тезисов докладов. Л.: Наука, 1972. С. 76–77.
4. Шипицына, А. М. О роли ассоциативных структур коры мозга у детей раннего возраста в процессе запоминания словесных сигналов / А. М. Шипицына // Память и следовые процессы: [сб.]. Пушино-на-Оке, 1974. С. 259–263.
5. Шипицына, А. М. Электрофизиологическое изучение восприятия словесных сигналов у детей раннего возраста / А. М. Шипицына // 24-е Совещание по проблемам ВНД: сб. материалов симпозиума. М., 1974. С. 289–291.
6. Шипицына, А. М. Электрофизиологическое изучение восприятия словесных сигналов у детей раннего возраста / А. М. Шипицына // 24-е Совещание по проблемам ВНД: сб. материалов секционных заседаний. М., 1974. С. 330–333.
7. Шипицына, А. М. Пространственно-временная организация ЭЭГ у детей в процессе восприятия словесных сигналов / А. М. Шипицына // Информационное значение биопотенц. головного мозга: [сб.]. Л., 1974. С. 38.

8. Шипицына, Л. М. О межполушарных отношениях проекционных и ассоциативных зон коры мозга в процессе восприятия детьми речевых сигналов / Л. М. Шипицына // Морфо-функциональные особенности растущего организма: [сб.]. М., 1974. С. 42–48.
9. Шипицына, Л. М. О роли проекционных и ассоциативных структур мозга у детей в процессе формирования сигнального значения слова / Л. М. Шипицына // Функциональная организация мозга: [сб.]. М.: Наука, 1975. С. 146–147.
10. Шипицына, Л. М. Пространственно-временная организация биопотенциалов мозга у детей в процессе восприятия разномодальных сенсорных сигналов / Л. М. Шипицына, В. Д. Еремеева // Функциональная организация мозга: [сб.]. М.: Наука, 1975. С. 14–19.
11. Шипицына, Л. М. Основные закономерности развития нейрофизиологических механизмов восприятия речи у детей раннего возраста / Л. М. Шипицына // Основные закономерности роста и развития детей: [сб.]. Одесса, 1975. С. 174–176.
12. Шипицына, Л. М. Центральные механизмы сенсорной организации при воспроизведении речевых сигналов у детей / Л. М. Шипицына // Проблемы нейрокибернетики: [сб.]. РГУ, 1976. С. 65–66.
13. Шипицына, Л. М. Особенности отражения в биоритмах мозга процессов восприятия и воспроизведения вербальных сигналов у детей / Л. М. Шипицына // VII Всесоюзная конференция по электрофизиологии ЦНС: сб. материалов. Каунас, 1976. С. 162.
14. Шипицына, Л. М. О межполушарных отношениях биопотенциалов мозга у детей при восприятии и воспроизведении вербальных сигналов / Л. М. Шипицына // Функциональная асимметрия и адаптация человека: [сб.]. М., 1976. С. 107–109.
15. Шипицына, Л. М. К вопросу о центральных механизмах зрительного опознавания образов у детей / Л. М. Шипицына, Т. П. Хризман // Физиология человека. 1977. № 1. С. 22–27.
16. Шипицына, Л. М. Пространственная синхронизация биопотенциалов мозга детей при узнавании и назывании словом предметов / Л. М. Шипицына // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков: [сб.]. М., 1977. С. 36–37.
17. Шипицына, Л. М. Изменение пространственной организации биоэлектрических процессов мозга у детей раннего возраста при выполнении произвольных движений / Л. М. Шипицына, Т. П. Хризман, М. И. Звонарева // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. М., 1977. С. 89–90.
18. Шипицына, Л. М. Организация межцентральных взаимодействий биопотенциалов неокортекса при восприятии речевых сигналов у детей / Л. М. Шипицына // VII Советское совещание по эволюции физиологии: сб. материалов. Л.: Наука, 1978. С. 93.

19. Шипицына, Л. М. К вопросу о нейрофизиологических механизмах восприятия звуковых сигналов у детей с нарушением слуха / Л. М. Шипицына, И. М. Белов, К. А. Муравьева // Локализация и организация церебральных функций: [сб.]. М., 1978. С. 17–18.
20. Шипицына, Л. М. Психофизиологический анализ регуляции эмоциональных состояний у детей / Л. М. Шипицына, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева // XIII съезд Всесоюзного физиологического общества: сб. материалов. Алма-Ата, 1979. Т. 2. С. 289.
21. Шипицына, Л. М. Анализ механизмов адаптивной пластичности полушарий мозга при серозных менингитах у детей / Л. М. Шипицына, А. П. Зинченко // Адаптивные функции головного мозга: сб. материалов. Баку: Эльм, 1980. С. 76–77.
22. Шипицына, Л. М. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности ребенка в норме и при нейроинфекциях / Л. М. Шипицына, А. П. Зинченко, М. А. Дадионова, Б. С. Гендельс // Национальный конгресс по неврологии, псих., нейрохирургии: сб. материалов. София, 1980. С. 139.
23. Шипицына, Л. М. К характеристике серозных менингитов энтеровирусной этиологии у детей в Ленинграде / Л. М. Шипицына, М. А. Дадионова, Н. В. Галко и др. // Всесоюзная конференция института полиомиелита: сб. тезисов докладов. М., 1981. С. 29–30.
24. Шипицына, Л. М. Особенности электрической активности мозга у детей, перенесших менингит паротитной этиологии / Л. М. Шипицына, Б. С. Гендельс, А. Н. Сиземов, Е. Я. Войтинский // Острые инфекции у детей: [сб.]. Кемерово, 1981. С. 116–119.
25. Шипицына, Л. М. Клинико-электрофизиологическая характеристика эпидемического паротита у детей / Л. М. Шипицына, А. Н. Сиземов // Острые инфекции у детей: [сб.]. Кемерово, 1982. С. 130–133.
26. Шипицына, Л. М. Клинико-электрофизиологические особенности внутричерепной гипертензии в динамике серозных менингитов у детей / Л. М. Шипицына, А. П. Зинченко, М. А. Дадионова, А. Н. Сиземов и др. // Острые инфекции у детей: [сб.]. Кемерово, 1982. С. 134–135.
27. Шипицына, Л. М. Роль центральных механизмов в регуляции иммунных реакций при острых респираторно-вирусных инфекциях у детей / Л. М. Шипицына, В. В. Иванова // Адаптации на разных уровнях биологической организации: [сб.]. Сыктывкар, 1982. С. 42.
28. Шипицына, Л. М. Электрическая активность головного мозга при лечении серозных менингитов у детей ноотропилом / Л. М. Шипицына, В. И. Панова, М. А. Дадионова. Депонирована во ВНИИМИ, МРЖ. 1982. Р. 5. № 11, публ. № 2630.
29. Шипицына, Л. М. Клинико-электрофизиологические исследования в отдаленном периоде серозных менингитов у детей / Л. М. Шипицына, В. И. Панова // Вирусные, респираторные и нейро-инфекции у детей: [сб.]. Л., 1982. С. 56–61.

30. Шипицына, Л. М. Изменения высших психических функций у детей в динамике остро вирусного гепатита А / Л. М. Шипицына, В. А. Тихонова. Депонирована во ВНИИМИ, МРЖ. 1983. Р. 5. № 12, публ. № 2509.
31. Шипицына, Л. М. Применение ноотропила для лечения серозных менингитов и их последствий у детей / Л. М. Шипицына, В. И. Панова, Э. В. Диденко // Тезисы II Всероссийского съезда инфекционистов: [сб.]. Кемерово, 1983. С. 340–342.
32. Шипицына, Л. М. Состояние иммунной системы при ОРВИ у детей / Л. М. Шипицына, В. В. Иванова, О. А. Аксенов, Г. П. Курбатова // II съезд инфекционистов УССР: сб. материалов. Киев, 1983. С. 39–40.
33. Шипицына, Л. М. Нарушение функций нервной и сердечно-сосудистой системы при ОРВИ у детей / Л. М. Шипицына, В. В. Иванова // II съезд инфекционистов УССР: сб. материалов. Киев, 1983. С. 126.
34. Шипицына, Л. М. Функциональное состояние мозга у детей при заболевании вирусным гепатитом А (по данным ЭЭГ) / Л. М. Шипицына, В. А. Тихонова // Вирусные гепатиты у детей: [сб.]. Л., 1984. С. 140–144.
35. Шипицына, Л. М. Стволовые и другие механизмы нарушения слуха при менингитах паротитной этиологии у детей / Л. М. Шипицына, А. П. Зинченко, И. М. Белов, К. А. Муравьева; в пер. на англ. яз. // XVII Дунайский симпозиум по неврологическим наукам: сб. тезисов. М., 1984. Т. 2. С. 159–160.
36. Шипицына, Л. М. Гемосорбция в комплексе лечения эндотоксического шока при менингококковой инфекции у детей / Л. М. Шипицына, М. Н. Сорокина, А. П. Зинченко, М. А. Дадиомова и др. // IV съезд анестезиологов-реаниматологов УССР: сб. материалов. Днепропетровск, 1984. С. 194–195.
37. Шипицына, Л. М. Особенности суточного ритма сердечной деятельности у детей, привитых против кори / Л. М. Шипицына, О. Ю. Садилов // Специфика профилактики инфекций у детей: [сб.]. Л.: АНИИДИ, 1986. С. 63–65.
38. Шипицына, Л. М. Влияние операций гемосорбции на функциональное состояние мозга больных гипертоксическими формами менингококковой инфекции / Л. М. Шипицына, В. П. Нагленко // Менингококковая инфекция и гнойные менингиты (диагностика, профилактика, лечение): [сб.]. Архангельск, 1986. С. 245–248.
39. Шипицына, Л. М. Церебрастенический синдром при менингитах у детей и его лечение препаратами ноотропного ряда / Л. М. Шипицына // Расстройство психических функций у детей и их медико-педагог. коррекция: [сб.]. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. С. 59–67.
40. Шипицына, Л. М. Расстройства высших психических функций при гнойных менингитах у детей / Л. М. Шипицына // Расстройство психических функций у детей и их медико-педагог. коррекция: [сб.]. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1988. С. 86–93.
41. Шипицына, Л. М. ЭЭГ - паттерны нарушения поведения у детей-олигофренов / Л. М. Шипицына // Биологические и соц. факторы нарушений поведения у детей и подростков: [сб.]. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. С. 17–24.

42. Шипицына, Л. М. Особенности электроэнцефалограммы и эхоэнцефалограммы у детей с герпетическим энцефалитом / Л. М. Шипицына, Б. С. Гендельс, Е. Я. Войтинский, А. А. Карлов // Простой герпес: [сб.]. Л.: АПМИ, 1989. С. 100–106.
43. Шипицына, Л. М. Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у учеников вспомогательных школ / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, Э. Г. Крутикова, Б. А. Бараш, Т. А. Никольская // Биологические и соц. факторы нарушения поведения у детей и подростков: [сб.]. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. С. 6–16.
44. Шипицына, Л. М. Медико-педагогическая подготовка студентов дефектологов и перестройка высшего дефектологического образования / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Пути совершенствования подготовки специалистов-дефектологов: [сб.]. Ташкент: Унитувчи, 1989. С. 17–19.
45. Шипицына, Л. М. Нейрофизиологические механизмы нарушений поведения у умственно отсталых школьников / Л. М. Шипицына, В. И. Панова // Тезисы Всесоюзного съезда невропатологов и психиатров: [сб.]. Вильнюс, 1989.
46. Шипицына, Л. М. Нейрофизиологические механизмы эмоциональных реакций у умственно отсталых школьников с девиантным поведением / Л. М. Шипицына, В. И. Панова // Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений речи и поведения у аномальных детей: [сб.]. Л., 1989. С. 83–99.
47. Шипицына, Л. М. Нейропсихологический анализ высших психических функций у слабослышащих учащихся 1-го класса / Л. М. Шипицына, М. М. Баннова, А. Г. Ломоватская // Тезисы Всесоюзной конференции по изучению аномалий у ребенка: [сб.]. Минск, 1990. С. 72–73.
48. Шипицына, Л. М. Центральные механизмы речи у детей в норме и патологии / Л. М. Шипицына, А. С. Волкова // Тезисы Всесоюзной конференции по механизмам речи: [сб.]. Красноярск, 1990. С. 21–22.
49. Шипицына, Л. М. Биологические факторы нарушения поведения умственно отсталых школьников / Л. М. Шипицына // Психогигиена и здоровый образ жизни: сб. материалов конференции. Самарканд, 1990. С. 45–46.
50. Шипицына, Л. М. Биологические и социальные факторы нарушения поведения умственно отсталых школьников / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, В. И. Панова // Тезисы X научной сессии «Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей»: [сб.]. М., 1990. С. 389–390.
51. Шипицына, Л. М. Психоневрологические и аудиологические особенности учащихся 1-го класса с нарушением слуха / Л. М. Шипицына, В. И. Панова, Е. Н. Кукс, А. Г. Ломоватская, М. М. Баннова // Тезисы X научной сессии «Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей»: [сб.]. М., 1990. С. 136–137.
52. Шипицына, Л. М. Биологические и социальные факторы психического дизонтогенеза у детей / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Ноосфера–91: материалы конференции. СПб., 1991. С. 11–13.

53. Шипицына, Л. М. Нейрофизиологическое и психоневрологическое изучение нарушений поведения умственно отсталых школьников / Л. М. Шипицына // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: [сб.]. Екатеринбург, 1992. С. 85–93.
54. Шипицына, Л. М. Учет нарушений центральных механизмов слуха в коррекционной работе со слабослышащими школьниками / Л. М. Шипицына, В. И. Панова, Б. С. Гендельс // Коррекционная работа в учреждениях для детей с недостатками слуха: межвузовский сб. научных трудов. СПб., 1992. С. 60–66.
55. Шипицына, Л. М. Критерии отбора слабослышащих детей в 1-й класс для дифференцированного обучения / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, Е. Н. Кукс, Л. Г. Ломоватская // Коррекционная работа в учреждениях для детей с недостатками слуха: межвузовский сб. научных трудов. СПб., 1992. С. 66–74.
56. Шипицына, Л. М. Проблемы социальной реабилитации аномальных детей и подростков / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, Б. А. Марат // Нарушения поведения детей и подростков: [сб.]. СПб., 1992. С. 3–11.
57. Шипицына, Л. М. Особенности эмоциональных реакций умственно отсталых школьников с нарушением поведения / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, В. И. Панова, Э. Г. Крутикова // Нарушения поведения у детей и подростков: [сб.]. СПб., 1992. С. 23–36.
58. Шипицына, Л. М. Проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения умственно отсталых школьников / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Дети с девиантным поведением: психологическая реабилитация и коррекция: [сб.]. М., 1992. С. 50–53.
59. Шипицына, Л. М. Комплексный подход к диагностике и реабилитации детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // I Международный конгресс «Профилактика, раннее распознавание и коррекция нарушений развития у детей»: сб. материалов. М., 1993. С. 28.
60. Шипицына, Л. М. Психологический мониторинг готовности к школьному обучению детей, подвергшихся радиационному воздействию / Л. М. Шипицына, А. Д. Виноградова, А. А. Хилько // Ребенок в современном мире: сб. материалов международной конференции. 1993. Т. 2. С. 52–53.
61. Шипицына, Л. М. Современные проблемы интеграции в обществе детей с отклоняющимся развитием / Л. М. Шипицына // Российско-американский семинар по проблемам образования: сб. тезисов докладов. Екатеринбург, 1993. С. 5–7.
62. Шипицына, Л. М. Влияние радиационного воздействия на состояние готовности детей 5–7 лет к школьному обучению / Л. М. Шипицына, А. Д. Виноградова, А. А. Хилько // Психологический мониторинг: [сб.]. М., 1993. Вып. 2. С. 38–46..
63. Шипицына, Л. М. Проблемные дети / Л. М. Шипицына // Дети и насилие: сборник материалов Всероссийской конференции. СПб., 1994. С. 6–18.

64. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы: [сб.]. Новгород, 1994. С. 4–7.
65. Шипицына, Л. М. Предисловие к русскому изданию книги «Трудности с подростками» / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Роуз Мелвин. Трудности с подростками. СПб.: Образование, 1994. С. 3–4.
66. Шипицына, Л. М. Интеграция в общество детей со специальными нуждами. Роль школы и семьи / Л. М. Шипицына // Ребенок в современном мире: [сб.]. СПб., 1994.
67. Шипицына, Л. М. Современные проблемы развития специального образования в России / Л. М. Шипицына // Проблемы реабилитации детей с отклонениями в развитии: [сб.]. СПб., 1995. С. 6–21.
68. Шипицына, Л. М. Концепция регионального стандарта образования для детей с физической и интеллектуальной депривацией / Л. М. Шипицына, А. В. Андреева, Л. П. Назарова и др. // Образовательные стандарты и их оценка: [сб.]. СПб., 1995. С. 63–65.
69. Шипицына, Л. М. Современные проблемы психолого-педагогической реабилитации детей с отклонениями в развитии / Л. М. Шипицына // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования: [сб.]. М., 1995. С. 257–259.
70. Шипицына, Л. М. Механизмы дезадаптивного поведения учеников с нарушением поведения / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 1995. С. 65.
71. Шипицына, Л. М. Концепция регионального стандарта образования для детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына, А. В. Андреева, Н. П. Назарова, В. А. Феокистова, Т. А. Нилова // Образовательные стандарты: сборник материалов международного семинара. СПб., 1995. С. 139–143.
72. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы: [сб.]. М., 1995. С. 59–67.
73. Шипицына, Л. М. Актуальные вопросы интегрированного обучения детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Аханьев Б. Г. Ленинградская школа в развитии современной психологии. СПб.: СПбГУ, 1995. С. 60.
74. Шипицына, Л. М. Нейропсихологическая диагностика детей с задержкой психического развития в процессе коррекционного обучения / Л. М. Шипицына, О. В. Защирина // Международная научно-практическая конференция памяти К. С. Лебединской: сб. материалов. М., 1995. С. 123–125.
75. Шипицына, Л. М. Дети с проблемами (расстройствами) в развитии и общество / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Здоровье ребенка: III Международная конференция «Ребенок в современном мире»: тезисы докладов и сообщений. СПб., 1996. С. 7–8.

76. Шипицына, Л. М. Дети группы «риска»: социальные и психолого-педагогические проблемы / Л. М. Шипицына, Г. Н. Тростанецкая // Дети и насилие: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва - Санкт-Петербург, 2–8. 10. 1994. Екатеринбург, 1996. С. 5–10.
77. Шипицына, Л. М. Социально-педагогическая реабилитация девиантного поведения детей и подростков с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Дети и насилие: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва – Санкт-Петербург, 2–8.10. 1994. Екатеринбург, 1996. С. 103–108.
78. Шипицына, Л. М. Современные проблемы подготовки кадров в специальном образовании / Л. М. Шипицына // Образование и негосударственные вузы: [сб.]. Самара, 1996. С. 11–12.
79. Шипицына, Л. М. Международный университет семьи и ребенка: негосударственная организация сферы образования в Санкт-Петербурге / Л. М. Шипицына // Материалы совместного финско-Санкт-Петербургского учебного семинара для представителей негосударственных организаций: [сб.]. Финляндия, Коллокоски, 1996. С. 9–16.
80. Шипицына, Л. М. Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России / Л. М. Шипицына // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы Международного семинара. СПб.: Образование, 1996. С. 19–30.
81. Шипицына, Л. М. От сегрегации к интеграции / Л. М. Шипицына // Проблемы социальной и психолого-педагогической реабилитации инвалидов: тезисы Международного конгресса. Тюмень, 1996. С. 14–16.
82. Шипицына, Л. М. Школьная дезадаптация детей-сирот / Л. М. Шипицына // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков: [сб.]. М., 1996, С. 58–60.
83. Шипицына, Л. М. Современные проблемы специального образования в зарубежных странах (Нидерланды, Швеция, Великобритания, США) / Л. М. Шипицына // Комплексная система социальной адаптации, реабилитации и интеграции детей-сирот, воспитанников детского дома: [сб.]. СПб., 1996. С. 5–6.
84. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическая реабилитация детей-сирот с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына / Всероссийское совещание директоров детских домов и школ-интернатов для детей-сирот: [сб.]. М.: СИМС, 1996. С. 204–209.
85. Шипицына, Л. М. Модели интегрированного обучения детей с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы: сборник материалов ко II Всероссийской научно-практической конференции. М., 1996. Ч. 1. С. 40–47.
86. Шипицына, Л. М. Специальное образование: от сегрегации к интеграции / Л. М. Шипицына // Теоретические и прикладные вопросы психологии: [сб.]: в 2 ч. Ч. 1. СПб., 1996. С. 59–65.

87. Шипицына, А. М. Современные проблемы подготовки специалистов для обучения детей с проблемами в развитии / А. М. Шипицына // Образовательный потенциал Санкт-Петербурга для России и зарубежных стран: Международная конференция: тезисы докладов. СПб., 1997. С. 28–29.
88. Шипицына, А. М. От составителя / А. М. Шипицына // Детский аутизм: Хрестоматия. СПб., 1997. С. 3–6.
89. Шипицына, А. М. Предисловие к книге / А. М. Шипицына // Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. СПб, 1997. С. 3–5.
90. Шипицына, А. М. Нейропсихологический анализ высших психических функций у детей с отклонениями в развитии / А. М. Шипицына // Международная конференция памяти А. Р. Лурия: тезисы докладов. М., 1997. С. 109.
91. Шипицына, А. М. Психолого-педагогическая реабилитация детей в условиях Крайнего Севера / А. М. Шипицына // Дети Севера: IV Международная конференция «Ребенок в современном мире»: тезисы докладов. СПб., 1997. С. 159–164.
92. Шипицына, А. М. Нейропсихологическая диагностика детей с отклонениями в развитии / А. М. Шипицына // Теоретические и прикладные вопросы психологии: в 3 ч. Ч. 1. СПб., 1997. С. 311–319.
93. Шипицына, А. М. Психолого-педагогическое сопровождение при интегрированном обучении детей с проблемами в развитии / А. М. Шипицына // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы Всероссийской научно-практической конференции (1–3. 04. 1998). СПб., 1998. С. 11–14
94. Шипицына, А. М. Реабилитация и интеграция в социум детей-сирот / А. М. Шипицына // Комплексное обеспечение индивидуально-личностного развития воспитанников детского дома: материалы научно-практической конференции, 25–26. 05.1998. СПб., 1998. С. 5–6.
95. Шипицына, А. М. Современные проблемы кадрового обеспечения интернатных учреждений / А. М. Шипицына // Комплексное обеспечение индивидуально-личностного развития воспитанников детского дома: материалы научно-практической конференции, 25–26. 05. 1998. СПб., 1998. С. 98–100.
96. Шипицына, А. М. Нейрофизиологические механизмы нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / А. М. Шипицына // V Всероссийский съезд физиологов, 17–19.02. Ростов-на-Дону: сборник материалов. Ростов-на / Д., 1998.
97. Шипицына, А. М. Предисловие к книге К. Гилберга и Т. Питерса «Аутизм: медицинские и педагогические аспекты» / А. М. Шипицына, Д. Н. Исаев. СПб., ИСПиП, 1998. 124 с.
98. Шипицына, А. М. Социально-эмоциональные нарушения: школьная дезадаптация, средства диагностики и помощи / А. М. Шипицына // Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: [сб.]. М., 1998, с. 19–27.

99. Шипицына, Л. М. Программы психолого-педагогической реабилитации детей-наркоманов / Л. М. Шипицына // Проблемы наркомании в современном обществе: материалы конференции. СПб.: Институт Открытое Общество (Сорос), 1998.
100. Шипицына, Л. М. Социально-эмоциональные нарушения детей-сирот: школьная дезадаптация, средства диагностики и помощи / Л. М. Шипицына // Комплексное обеспечение индивидуально-личностного развития воспитанников детского дома: материалы научно-практической конференции. СПб., 1999. С. 5–14.
101. Шипицына, Л. М. Нейропсихологический аспект диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения / Л. М. Шипицына // Дети с проблемами в развитии: исследование и коррекция: [сб.]. СПб.: СПбГУПИМ, 1999. С. 98–113.
102. Шипицына, Л. М. Предисловие / Л. М. Шипицына // Торлопов В. А. Социальная политика в России: история и современность: учебное пособие. СПб., 1999. С. 4–5.
103. Шипицына, Л. М. Предисловие редактора / Л. М. Шипицына, Д. Н. Исаев // Питерс Тео. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: монография. СПб.: ИСПиП, 1999. С. 4–8.
104. Шипицына, Л. М. Предупреждение «социального сиротства» / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова // Комплексное сопровождение детей-сирот: материалы научно-практической конференции. СПб., 2000. С. 5–12.
105. Шипицына, Л. М. Современные проблемы социализации молодых людей с глубокими нарушениями интеллекта / Л. М. Шипицына // Основные подходы к решению проблем обучения и воспитания детей с глубокими и множественными нарушениями: материалы Международной научно-практической конференции, 12–14 мая 1999, Псков. Псков: Псков. обл. ин-т повыш. квалиф. работников образования, 2000. С. 14–35.
106. Шипицына, Л. М. Диагностика наркоманий у подростков группы риска / Л. М. Шипицына // Социальная работа с детьми и подростками группы риска: тезисы конференции. СПб.: Фонд «Здоровое будущее», 2000. С. 146–147.
107. Шипицына, Л. М. Функциональная асимметрия мозга у детей с нарушениями развития / Л. М. Шипицына // XXX Всероссийское совещание по проблемам ВНА, посвященное 150-летию со дня рождения И. П. Павлова (15–18 мая 2000, Санкт-Петербург): тезисы докладов. СПб.: Институт физиологии им. И. П. Павлова РАН, 2000. Т. 1. С. 205–207.
108. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение лиц с нарушением слуха / Л. М. Шипицына // Современные возможности реабилитации при нарушениях слуха: материалы научной конференции. СПб.: Ин-т медицинской реабилитации, 2000. С. 8–10.
109. Шипицына, Л. М. Опыт интегрированного образования инвалидов по зрению в негосударственном вузе / Л. М. Шипицына, В. А. Феоктистова // Пробле-

- мы высшего профессионального образования лиц с нарушением зрения: материалы научно-практической конференции. Н. Новгород, 2000. С. 28–29.
110. Шипицына, А. М. Социальная и педагогическая интеграция: проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Шипицына // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы Российско-фламандской научно-практической конференции. СПб, 2001. С. 15–19.
111. Шипицына, А. М. Современные тенденции развития специального образования в России / А. М. Шипицына // Актуальные проблемы интегрированного обучения: материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями). М., 2001. С. 56–61.
112. Шипицына, А. М. Постинтернатная адаптация выпускников детских домов / А. М. Шипицына // Комплексное сопровождение детей-сирот. СПб, 2001, С. 5–7.
113. Шипицына, А. М. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Шипицына // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: материалы научно-практической конференции: СПб, 2001. С. 5–13.
114. Шипицына, А. М. Проблемы интеграции в специальном образовании в России / А. М. Шипицына // Дефектологическое образование в республике Беларусь: состояние и перспективы: материалы республиканской научно-практической конференции. Минск, 2001. Ч. 1. С. 105–107.
115. Шипицына, А. М. Предисловие / А. М. Шипицына, А. С. Шпиленя // Модель подготовки специалиста по профилактике наркоманий в системе высшего профессионального образования. СПб.: ИСПиП, 2001. С. 3–7.
116. Шипицына, А. М. Психологические особенности созависимых семей подростков-наркоманов / А. М. Шипицына, М. И. Христофорова // Подростки и молодежь в меняющемся обществе: проблемы девиантного поведения, 29–30.10.01.: сб. тезисов международной конференции. М.: Новый отчет, 2001. С. 165–174.
117. Шипицына, А. М. Дети и наркотики / А. М. Шипицына // Ребенок в социокультурном пространстве современного города: материалы IX Международной конференции «Ребенок в современном мире: Дети и город». СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2002. С. 142–149.
118. Шипицына, А. М. Предисловие / А. М. Шипицына, Д. Н. Исаев // Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие. М.: Владос, 2002. 144 с.
119. Шипицына, А. М. Предисловие / А. М. Шипицына, Д. Н. Исаев // Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Владос, 2002. 240 с.

120. Шипицына, Л. М. Профилактика социального сиротства: Роль и ответственность родителей за воспитание детей / Л. М. Шипицына // Актуальные проблемы специального образования: тезисы III научно-практической конференции, 24–25. 04. 01 / под науч. ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: ИСПиП, 2002. С. 3–9.
121. Шипицына, Л. М. Отношение общества к лицам с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына // Ананьевские чтения: Психология и политика: тезисы научно-практической конференции. СПб.: изд-во СПбГУ, 2002. С. 309–310.
122. Шипицына, Л. М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века / Л. М. Шипицына // Детский церебральный паралич: Хрестоматия. СПб.: Дидактика Плюс, 2003. С. 30–38.
123. Шипицына, Л. М. Институту специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Р. Валленберга – 10 лет / Л. М. Шипицына // Институту специальной педагогики и психологии – 10 лет: сб. статей. СПб. 2003. С. 3–13.
124. Шипицына, Л. М. От богаделен до коррекционных учреждений: 300-летняя история становления социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в Санкт-Петербурге / Л. М. Шипицына // Институту специальной педагогики и психологии – 10 лет: сб. статей. СПб. 2003. С. 14–27.
125. Шипицына, Л. М. Дети социального риска как психологическая проблема / Л. М. Шипицына // Ежегодник Российского психологического общества. Т. 8: материалы III Всероссийского съезда психологов. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. С. 438–441.
126. Шипицына, Л. М. Подготовка специалистов по профилактике наркомании среди несовершеннолетних в образовательной среде / Л. М. Шипицына // Всероссийская конференция «Профилактика злоупотребления психоактивными веществами детьми и молодежью»: сборник тезисов». М., 2003. С. 144.
127. Шипицына, Л. М. Психологические особенности созависимых семей подростков-наркоманов / Л. М. Шипицына, М. И. Христофорова // Всероссийская конференция «Профилактика злоупотребления психоактивными веществами детьми и молодежью»: сборник тезисов. М., 2003. С. 156–160.
128. Шипицына, Л. М. Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Всероссийский съезд практических психологов образования. Практическая психология в условиях модернизации образования, 28–29. 05. 2003: тезисы участников съезда. М.: Полиграф-сервис, 2003. Т. 2. С. 424–425.
129. Шипицына, Л. М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения / Л. М. Шипицына // Психология детей с ЗПР: Хрестоматия / сост. О. В. Заширинская. СПб.: Речь, 2003. С. 152–164.

130. Шипицына, Л. М. Неблагополучная семья и ребенок: ответственность за воспитание детей / Л. М. Шипицына // Проблемы поликультурного образования: государство и школа: материалы XI Международной конференции «Ребенок в современном мире: государство и дети». СПб., 2004. С. 484–489.
131. Шипицына, Л. М. Семья и наркотики: факторы риска и защиты / Л. М. Шипицына // Здоровье ребенка в условиях модернизации общества: материалы XI Международной конференции «Ребенок в современном мире: государство и дети». СПб., 2004. С. 64 – 69.
132. Шипицына, Л. М. Современные проблемы интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Трудности развития у детей: диагностика и коррекция: материалы международной научной конференции. Иркутск: Изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2004. Ч. 1. С. 10 – 16.
133. Шипицына, Л. М. Социальная интеграция детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Л. М. Шипицына // Оздоровление и реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях модернизации специального образования: материалы Всероссийского совещания, 30–31. 03. 2004. Лен. область. СПб., 2004. С. 11–20.
134. Шипицына, Л. М. Семейное неблагополучие как фактор риска наркотизации детей / Л. М. Шипицына // Актуальные проблемы специального образования: межвузовский сборник научно-практических работ. СПб.: ИСПиП, 2004. Ч. 2. С. 27–41.
135. Шипицына, Л. М. Толерантность общества психологический фактор интеграции детей-инвалидов / Л. М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2004: Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой, Г. М. Яковлева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 279 –283.
136. Шипицына, Л. М. Роль семьи в профилактике наркозависимости у детей и подростков / Л. М. Шипицына // Ананьевские чтения–2004: Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой, Г. М. Яковлева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 153–155.
137. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение и сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Изменение отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья: материалы Международной научно-практической конференции, 15–16. 11. 2004: в 2 ч. Ч. 1 / сост. Н. Ф. Ткач. Мурманск: НИЦ «Полярные зори», 2004. С. 23–27.
138. Шипицына, Л. М. Предисловие / Л. М. Шипицына // Актуальные проблемы специального образования: межвузовский сборник научно-практических работ: в 4 ч. СПб.: ИСПиП, 2004. С. 3.
139. Шипицына, Л. М. Неблагополучная семья. Проблемы и ответственность родителей за воспитание детей / Л. М. Шипицына // Материалы II Между-

- народной конференции «Инновационные программы помощи российским детям-сиротам»: [сб.]. М., 2004. С. 40–41.
140. Шипицына, Л. М. Умственно отсталый ребенок и его семья: проблемы коммуникации и интеграции / Л. М. Шипицына // Социокультурные и социально-психологические аспекты интеграции в общество лиц с тяжелыми и множественными нарушениями: материалы международной научно-практической конференции, 28–31 мая 2003 г. / под ред. Н. Н. Соловьева. Псков: ПОИП КРО, 2004. С. 34–43.
141. Шипицына, Л. М. От богаделен до коррекционных учреждений: 300-летняя история становления социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями и здоровья в Санкт-Петербурге / Л. М. Шипицына // Социокультурные и социально-психологические аспекты интеграции в общество лиц с тяжелыми и множественными нарушениями: материалы международной научно-практической конференции, 28–31 мая 2003 г. / под ред. Н. Н. Соловьева. Псков: ПОИП КРО, 2004. С. 62–79.
142. Шипицына, Л. М. Значимость отца для подростков из благополучных и неблагополучных семей / Л. М. Шипицына // Семья и здоровье ребенка: материалы XII Международной конференции «Ребенок в современном мире: Семья и дети». СПб.: изд-во Политехнического университета, 2005. С. 390–396.
143. Шипицына, Л. М. Стрессовые расстройства у детей после террористического акта в г. Беслане / Ю. Г. Демьянов, Л. М. Шипицына, Ж. Ч. Цуциева // Семья и здоровье ребенка: материалы XII Международной конференции «Ребенок в современном мире: Семья и дети». СПб.: изд-во Политехнического университета, 2005. С. 396–400.
144. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогические причины семейного неблагополучия как основа «социального сиротства» / Л. М. Шипицына // Комплексное сопровождение детей-сирот: материалы IX научно-практической конференции с международным участием, 28.02.05. – 1.03.05. СПб., 2005. С. 7 – 10.
145. Шипицына, Л. М. Введение / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин // Ананьевские чтения – 2005: Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой и Л. М. Шипицыной. СПб.: изд-во СПбГУ, 2005. С. 5–10.
146. Шипицына, Л. М. От сегрегации к интеграции: история становления психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями развития / Л. М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2005: Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой и Л. М. Шипицыной. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. С. 11–23.
147. Шипицына, Л. М. Профилактика ВИЧ/СПИДа среди несовершеннолетних в образовательной среде / Л. М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2005:

- Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой и Л. М. Шипицыной. СПб.: изд-во СПбГУ, 2005. С. 177–185.
148. Шипицына, Л. М. Токсикомания в структуре нарушенного поведения умственно отсталых подростков (психопатологический и нейрофизиологический аспекты) / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов // Ингальянты: сборник научных трудов / под ред. Э. Э. Звартау. СПб.: изд-во СПбГМУ. 2005. С. 247–257.
149. Шипицына, Л. М. Нарушение социализации детей-сирот с ограниченными возможностями и пути ее коррекции / Л. М. Шипицына // Пути решения проблемы сиротства в России: Всероссийская конференция: сб. тезисов. М., 2006. С. 370–373.
150. Шипицына, Л. М. Нейропсихологическая диагностика в условиях коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением слуха / Л. М. Шипицына // Два века российской сурдопедагогики: Всероссийский конгресс сурдопедагогов: сб. тезисов. СПб., 2006. С. 272–276.
151. Шипицына, Л. М. Профилактика ВИЧ-инфекции в школьной среде / Л. М. Шипицына // Здоровье школьников: профилактика социально-значимых заболеваний: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.; Тверь: Научная книга, 2006. С. 141–144.
152. Дети Беслана: диагностика и реабилитация жертв террористического акта: сб. научно-практических статей / сост. Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин, Ж. Ч. Цуцкева. СПб., 2006. 148 с.
153. Шипицына, Л. М. Программа «Дети Беслана»: итоги и перспективы / Л. М. Шипицына // Дети Беслана: диагностика и реабилитация жертв террористического акта: сб. научно-практических статей. СПб., 2006. С. 6–10.
154. Шипицына, Л. М. Посттравматические стрессовые расстройства у детей-заложников в раннем периоде реабилитации / Л. М. Шипицына, Ю. Г. Демьянов // Дети Беслана: диагностика и реабилитация жертв террористического акта: сб. научно-практических статей. СПб. 2006. С. 43–46.
155. Шипицына, Л. М. Становление кафедры специальной психологии / Л. М. Шипицына // Петербургская школа психологии: прошлое, настоящее, будущее / под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Крылова. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. С. 170–183.
156. Шипицына, Л. М. Развитие идей Б. Г. Ананьева в специальной психологии / Л. М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2007: Борис Герасимович Ананьев – выдающийся психолог XX столетия: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Головей. СПб.: СПбГУ, 2007. С. 122–130.
157. Шипицына, Л. М. От пациента к гражданину – новая парадигма интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Мате-

- риалы Международной конференции по интегрированному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Мурманск, 2007.
158. Шипицына, Л. М. Формирование культуры сверстников как фактор интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // XII всероссийская научно-практическая конференция «Образование в России: психологические, педагогические, медицинские, экологические аспекты»: материалы конференции. Калуга: КГПУ им. Циолковского, 2008. Т. 1. С. 180–183.
 159. Шипицына, Л. М. Воровство как фактор семейного неблагополучия детей и подростков / Л. М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2008: Психология кризисных экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой, Н. С. Хрусталевой. СПб.: СПбГУ, 2008. С. 158–160.
 160. Шипицына, Л. М. Жизненные кризисы семей, имеющих детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин // Ананьевские чтения – 2008: Психология кризисных экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой, Н. С. Хрусталевой. СПб.: СПбГУ, 2008. С. 160–162.
 161. Шипицына, Л. М. Инновационные подходы в подготовке специалистов для системы специального образования в России / Л. М. Шипицына, С. Т. Посохова // Российское образование в общеевропейском образовательном пространстве: сборник трудов научно-практического семинара. М., 2008. Вып. 3. С. 58–61.
 162. Шипицына, Л. М. Всегда ли инновации в высшем образовании следствие развития личности студента? / Л. М. Шипицына, Е. В. Любичева // Российское образование в общеевропейском образовательном пространстве: сборник трудов Межд. научно-практического семинара «Перспективы развития международного сотрудничества в области образования и инновации (опыт России, Франции, стран СНГ)». М.: Ритм, 2009. С. 5–10.
 163. Шипицына, Л. М. Постинтернатная социализация и интеграция выпускников детских домов / Л. М. Шипицына // Постинтернатная интеграция и сопровождение выпускников детских домов и школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в учреждениях профессионального образования: материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2009. С. 4–10.
 164. Шипицына, Л. М. Семейное воспитание – важный фактор социализации и интеграции детей-сирот / Л. М. Шипицына // Образовательная интеграция детей с особыми потребностями: социокультурные стратегии и перспективы: материалы XVI Международной конференции «Ребенок в современном мире: Детство и социокультурная прогностика». СПб., 2009. С. 74–80.
 165. Шипицына, Л. М. От пациента к личности – новая парадигма специального образования / Л. М. Шипицына // Развитие специального образования

- в современной России: материалы межвузовской научно-практической конференции, приуроченной к 80-летию Д. Н. Исаева / под ред. С. Т. Посоховой. СПб.: ИСПиП, 2009. Ч. 1. С. 122–126.
166. Шипицына, А. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья – новая парадигма специального образования / А. М. Шипицына // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы международного теоретико-методологического семинара. М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2009. Ч. II. С. 13–16.
167. Шипицына, А. М. Мониторинг качества учебной и воспитательной деятельности института / А. М. Шипицына, Н. А. Стрижак // Управление качеством в современном вузе: материалы VII Международной научно-методической конференции. СПб., 2009. С. 18–21.
168. Шипицына, А. М. Содержание и пути реализации психолого-педагогической помощи детям и их семьям, пострадавшим в теракте в Беслане / А. М. Шипицына, В. М. Сорокин // Беслан. 5 лет вместе: сб. материалов специалистов, работавших в Беслане. М., 2009. С. 75–87.
169. Шипицына, А. М. Динамика посттравматических стрессовых расстройств у детей и подростков, переживших террористический акт / А. М. Шипицына, В. М. Сорокин // Насилие и пренебрежение по отношению к детям: профилактика, выявление, вмешательство: материалы научного симпозиума / отв. ред. О. Н. Боголюбова. СПб.: изд-во СПбГУ, 2009. С. 99–100.
170. Шипицына, А. М. Специальная психология в современном обществе / А. М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2009: Современная психология: методология, парадигма, теория: материалы научно-практической конференции. СПб.: изд-во СПбГУ, 2009. Вып. 1. С. 314 – 317.
171. Шипицына, А. М. Специальная психология в решении проблем интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Шипицына // Развитие специального образования в современной России: социо-культурные психологические потенциалы лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы межвузовской научно-практической конференции: в 3 ч. Ч. 1. СПб., 2010. С. 6–18.
172. Шипицына, А. М. Современная психодиагностика детей с нарушением слуха / А. М. Шипицына // Развитие специального образования в современной России: социо-культурные психологические потенциалы лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы межвузовской научно-практической конференции: в 3 ч. Ч. 1. / под ред. А. М. Шипицыной, С. Т. Посоховой. СПб.: ИСПиП, 2010. С. 46 – 50.
173. Шипицына, А. М. Психологические проблемы социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Шипицына // Специальное образование: материалы международной научной конференции, 21–23. 04. 2010 г. / под ред. В. Н. Скворцова. СПб.: АГУ им. А. С. Пушкина, 2010. Т. 2. С. 521–524.

174. Шипицына, Л. М. Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы / Л. М. Шипицына // Материалы Российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения», 20–21. 09. 2010: [сб.]. СПб., 2010. С. 14–18.
175. Шипицына, Л. М. Научно-методические основы образовательного стандарта для детей со зрительной патологией / Л. М. Шипицына // Развитие науки и практики образования лиц с нарушением зрения: проблемы и перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения В. А. Феактистовой. СПб., 2010. С. 13–25.
176. Шипицына, Л. М. Психологическое сопровождение детей с нарушением развития в культуру сверстников / Л. М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2010: Современные прикладные направления и проблемы психологии: материалы научно-практической конференции / отв. ред. Л. А. Цветкова. СПб.: изд-во СПбГУ, 2010. Ч. 2. С. 508–509.
177. Шипицына, Л. М. Социально-психологические причины воровства у детей с нормальным и нарушенным интеллектом / Л. М. Шипицына // Проблемы социально-психологической безопасности в современном обществе: материалы Международной научно-практической конференции, 8–9. 12. 2010 г. / под ред. М. В. Земляных, Л. С. Шпилени, Л. М. Шипицыной. СПб.: ИСПиП, 2011. С. 77–88.
178. Шипицына, Л. М. Нужен ли федеральный стандарт специального образования? / Л. М. Шипицына // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы III международного теоретико-методологического семинара. М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011. С. 48–52.
179. Шипицына, Л. М. Психологические проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Реализация государственной политики в интересах детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Кисловодск, 21–23 апреля 2010 г.). Ставрополь, 2010. С. 69–71.
180. Шипицына, Л. М. Когнитивный компонент понимания воровства младшими школьниками с задержкой психического развития / Л. М. Шипицына // Когнитивная психология сознания: сборник статей / под ред. В. М. Аллаhverдова, О. В. Защиринской. СПб.: ЛЕМА 2011. С. 186 – 193.
181. Шипицына, Л. М. Когнитивный компонент общения детей и подростков с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына // Когнитивная психология сознания: сборник статей / под ред. В. М. Аллаhverдова, О. В. Защиринской. СПб.: ЛЕМА, 2011. С. 118–132.
182. Шипицына, Л. М. Интеграция и инклюзия в Российской Федерации: проблемы и перспективы / Л. М. Шипицына // Инклюзивное образование: опыт и перспективы: сборник статей V Международной научно-практической конференции. Баку, 2011. С. 359–371.

183. Шипицына, А. М. Стандартизация в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Шипицына // Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. М., 2011. С. 333–336.
184. Шипицына, А. М. Современные проблемы повышения квалификации в области специального образования / А. М. Шипицына, А. М. Витковская // Второй Петербургский форум «Вместе в будущее». Социальная поддержка инвалидов в Санкт-Петербурге. Повышение квалификации специалистов: проблемы и решения: конференция: сборник материалов. СПб.: Речь, 2011. С. 59–62.
185. Шипицына, А. М. Девиантное поведение подростков с отклонениями в психическом развитии и пути его профилактики / А. М. Шипицына // Поведение риска: современные направления исследования и профилактики: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. А. М. Шипицыной. СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. С. 5–16.
186. Шипицына, А. М. Социокультурная парадигма в развитии инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Шипицына // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы IV Международного теоретико-методологического семинара, 04.04.12. М.: Логомаг, 2012. Т. 1. С. 174–178.
187. Шипицына, А. М. Инновационные технологии семейного воспитания детей-сирот / А. М. Шипицына // Инновационные технологии сопровождения детей-сирот: материалы II международной научно-практической конференции / под ред. А. М. Шипицыной, И. А. Ульяновой. СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. С. 17–22.
188. Шипицына, А. М. Образовательная интеграция и инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья / А. М. Шипицына // Проблемы безопасности детей и пути их решения: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: ИП Павлушкина В. Н., 2012. С. 136–140.
189. Шипицына, А. М. Эволюция социокультурной парадигмы в инклюзивном образовании / А. М. Шипицына // Ананьевские чтения – 2012: Психология образования в современном мире: материалы научно-практической конференции, 16–18.11. 2012. СПб.: изд-во СПбГУ, 2012. С. 386–388.
190. Шипицына, А. М. Эволюция толерантности социума к людям с ограниченными возможностями здоровья: от специального к инклюзивному образованию / А. М. Шипицына // Перспектива человека: Бытие за границей культуры постмодерна: сб. статей межвузовской научно-теорет. конференции. СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. С. 6–13.

191. Шипицына, Л. М. Тенденции и трудности инклюзивного образования в современной России / Л. М. Шипицына // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. М.: Буки-Веди, 2013. С. 114–117.
192. Шипицына, Л. М. Воровство у подростков как негативный фактор социализации / Л. М. Шипицына // Перспектива человека: Векторы трансформации личности в пространстве современной культуры: сб. статей. СПб: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. С. 5–21.
193. Шипицына, Л. М. От социальной полезности к социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Перспектива человека: гуманитарное сознание и его парадоксы: сб. статей межвузовской научно-теорет. конференции / сост. и науч. ред. С. Т. Посохова, А. И. Извеков. СПб: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2014. С. 119–131.
-

**Специальная педагогика и психология
в современных социокультурных условиях:
научная школа Людмилы Михайловны Шипицыной**

*Материалы всероссийской
научно-практической конференции с международным участием,
посвященной 70-летию со дня рождения Л. М. Шипицыной*

1–3 марта 2017 года

Часть 2

Редактор *М. Ю. Чугорина.*

Техническое редактирование и компьютерная верстка *Г. А. Филичевой.*

Подписано в печать 21.02.2017. Формат 60 × 90^{1/16}.
Усл. печ. л. 9,5. Тираж 100 экз. Отпечатано на ризографе.

ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии»
194356, Санкт-Петербург, Б. Озерная, д. 92. Тел. (812) 596–24–42.