

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Монография



Ижевск
2022

УДК 159.9:376

ББК 74.5+88.621.9

П863

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом УдГУ

Рецензент: д-р психол. наук, профессор В.Ю. Хотинец
канд. п. наук, доцент И.В. Макарова

**Кириллова М.К., Чиркова Э.Б., Гинжул И.Ю.,
Карпова Н.П., Куклина М.В., Медведева Д.С.,
Меньшикова А.А., Шашова А.С., Шульженко Н.В.**

П863

Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья : монография / М.К. Кириллова, Э.Б. Чиркова и др. – Ижевск : Удмуртский университет, 2022. – 250 с.

ISBN 978-5-4312-1059-4

В монографии, являющейся коллективным трудом, выполненным командой психологов, логопедов, дефектологов, рассматриваются теоретические и прикладные аспекты решения проблем сопровождения образования ребенка с ОВЗ на пути достижения метапредметных результатов – познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных. Централизованная идея монографии заключается в поиске единых целевых ориентиров психолого-педагогического сопровождения образования детей с ОВЗ, что позволяет выработать стратегии и оптимальные технологические решения в содействии воспитанникам, учащимся, клиентам достижения высоких образовательных результатов и реализации жизненных планов.

Издание предназначено специалистам и студентам

УДК159.9:376

ББК 74.5+88.621.9

ISBN 978-5-4312-1059-4

© М.К. Кириллова, Э.Б. Чиркова, И.Ю. Гинжул, Н.П. Карпова, М.В. Куклина, Д.С. Медведева, А.А. Меньшикова, А.С. Шашова, Н.В. Шульженко, 2022

© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	5
Глава 1 Концептуальные основы психолого-педагогического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья.....	7
1.1 Методологические подходы к организации и содержанию психолого-педагогического сопровождения образования детей.....	7
1.2 Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья: от целеполагания к стратегии и тактике.....	17
Глава 2 Формирование познавательной деятельности в системе психолого-педагогического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья.....	36
2.1 Формирование познавательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста.....	36
2.2 Пути и средства формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся с ОВЗ.....	51
Глава 3 Психолого-педагогическое сопровождение речезыкового развития детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде.....	68
3.1 Психолого-педагогические условия речевого развития детей дошкольного возраста.....	68
3.2 Становление коммуникативной компетентности младших школьников с ОВЗ.....	86
3.3 Психолого-педагогическая модель развития речемыслительной деятельности детей-билингвов.....	107
Глава 4 Формирование регуляторных компетенций как направление вмешательств в отклоняющееся поведение учащихся.....	122
4.1 Факторы отклоняющегося поведения детей и подростков.....	122

4.2 Профилактика и коррекция отклоняющегося поведения формированием регуляторных компетенций учащихся.....	139
Глава 5 Формирование личностных результатов в психолого-педагогическом сопровождении учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	155
5.1 Ценностные отношения как целевые ориентиры психолого-педагогического сопровождения образования учащихся с ОВЗ.....	155
5.2 Формирование ценностного отношения к будущему посредством активизации профессионального самоопределения учащихся с ОВЗ.....	189
Глава 6 Активизация семейных ресурсов в психолого-педагогическом сопровождении образования детей с ограниченными возможностями здоровья	198
6.1 Психолого-педагогическая компетентность родителей как семейный ресурс социализации детей с ОВЗ.....	198
6.2 Пути повышения психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.....	216
Список источников.....	236

ПРЕДИСЛОВИЕ

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» сегодня – одно из часто употребляемых в педагогической и психологической науках и практике, а также в нормативных документах, регламентирующих образовательные и реабилитационные процессы. Об интенсивности научного интереса к проблемам психолого-педагогического сопровождения говорит тот факт, что в последнее десятилетие (2012-2022) научному сообществу России представлено 30 диссертационных исследований, в теме которых заявлено психолого-педагогическое сопровождение.

Авторы настоящей работы согласны с А.Г. Маклаковым, утверждающим, что для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения необходима концепция, на основании которой, если говорить о сопровождении образования, должна осуществляться деятельность образовательной организации. Острота проблемы осмысления концептуального начала связывается с актуальностью сопровождения образования детей с ОВЗ и с инвалидностью.

Основу концепции составляет целеполагание психолого-педагогического сопровождения. Авторы – сотрудники кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» предлагают собственное видение целевых ориентиров и стратегий деятельности субъектов психолого-педагогического сопровождения, сформированное опытом научно-исследовательской и профессиональной деятельности.

Первая глава представлена к. психол. н., доцентом М.К. Кирилловой (подраздел 1.1) и к.п.н. Э.Б. Чирковой (подраздел 1.2); вторая – к.п.н. Н.П. Карповой (подраздел 2.1)

и А.С. Шашовой (подраздел 2.2); третья – М.В. Куклиной (подраздел 3.1), И.Ю. Гинжун и Э.Б. Чирковой (подраздел 3.2), к. психол. н. Д.С. Медведевой (подраздел 3.3); четвертая – М.К. Кирилловой (подразделы 4.1 и 4.2) и А.А. Меньшиковой (подраздел 4.1); пятая - А.А. Меньшиковой (подраздел 5.1) и М.К. Кирилловой (подразделы 5.2); шестая – к.п.н. Н.В. Шульженко и А.С. Шашовой.

Ценный вклад в работу внесли студенты направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование своим участием в научных исследованиях кафедры.

ГЛАВА 1 Концептуальные основы психолого-педагогического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья

1.1 Методологические подходы к организации и содержанию психолого-педагогического сопровождения образования детей

Обсуждение стратегий и тактик психолого-педагогического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья уместно начать с осмысления понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Растущий интерес исследователей и практиков к вопросам психолого-педагогического сопровождения проявляет имеющуюся терминологическую неопределенность. При сопоставлении трактовок термина обнаруживаются три основные характеристики обсуждаемого феномена: содержательная, субъектная и объектная. Несовпадение их обозначений порождает разнообразие мнений о сущности феномена.

Прежде всего, имеются различия в понимании содержания феномена «психолого-педагогическое сопровождение». Обозначение деятельностного содержания преобладает в его понимании как «системы профессиональной деятельности», «формы профессиональной деятельности по созданию условий...», «целенаправленной деятельности всех субъектов педагогического процесса, направленной на содействие...», «совместной деятельности», «системы деятельности педагогов, психологов, социальных работников и врачей», «взаимодействия». К примеру, Е.И. Казакова (1998) определяет сопровождение как сложный процесс взаимодействия между сопровождающим и сопровождаемым

лицом, результатом которого являются достижения в развитии ребенка, помогающие ему в жизненных ситуациях принятия решений.

Сопровождение рассматривается и как метод или технология, к примеру: «метод, основанный на принятии оптимальных решений в ситуации жизненного выбора», а в контексте задач специального образования - как мультидисциплинарный метод оказания комплексной помощи, обеспечиваемый единством усилия педагогов, психологов, социальных и медицинских работников (Казакова Е.И., 2001). В Письме Минобразования РФ от 27.06.2003 № 28-51-513/16 «О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» психолого-педагогическое сопровождение обозначается как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Как технологию деятельности трактует сопровождение Р.В. Овчарова (2003).

Видение сущности психолого-педагогического сопровождения особенно различается при определении исследователями объекта и предмета сопровождения. Часть авторов к объектам сопровождения относит учеников, педагогические коллективы. Согласимся с мнением Н.О. Яковлевой (2012) утверждающей, что сопровождать учащихся некорректно, сопровождать следует те процессы, которые значимы для их развития и становления личности. Надо заметить, что многие авторы, предлагающие решения вопросов психолого-педагогического сопровождения, хотя и используют словосочетание «сопровождение учащихся,

детей и т. д.», тем не менее, заявляют о сопровождении процессов.

К «процессным» объектам сопровождения относят: развитие, обучение, воспитание ребенка, его адаптацию к изменяющимся жизненным требованиям, ситуациям и обстоятельствам, социализацию. К.В. Адушкина и О.В. Лозгачева (2017), обобщив различные определения психолого-педагогического сопровождения, представления об особенностях его организации (М.Р. Битяновой, Б.С. Братуся, Е.В. Бурмистровой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, А.И. Красило, В.Е. Летуновой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрика, Н.Ю. Синягиной, В.И. Слободчикова, Ф.М. Фрумина, Л.М. Шипицыной, И.С. Якиманской и др.), заключают, что под психолого-педагогическим сопровождением следует понимать процесс взаимодействия специалиста и психически здоровых людей, направленный на создание условий для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержку в сложных жизненных ситуациях, очевидно, сфокусировавшись на сопровождении личностного развития, в том числе, в ситуациях различной степени сложности.

Авторы «Методических рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» (2003) объектом сопровождения заявляют образовательный процесс, предметом – ситуацию развития как систему отношений ребенка с миром, с окружающими (взрослыми и сверстниками), с самим собой. Большинство исследователей проблем психолого-педагогического сопровождения предметом сопровождения определяют условия для вышеозначенных

процессов – развития (психического, личностного, социального), обучения, воспитания, социальной адаптации, социализации, определяя, таким образом, цели сопровождения как создание условий «полноценного, гармоничного, благополучного, оптимального, успешного...» процесса и снижения рисков его сбоев и нарушений. К примеру, так определяется цель сопровождения Положением об организации работы по оказанию психолого-педагогической помощи и психолого-педагогического сопровождения, разработанным комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга, 2019): создание обучающимся условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе, получение социально-педагогической и психологической помощи, направленной на своевременное обеспечение сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся, снижение рисков дезадаптации и негативной социализации, получение бесплатной психолого-педагогической коррекции.

Е.И. Казакова (1995, 2001) видит сопровождение как создание благоприятных социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения, специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

М.Р. Битянова (1997) рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия. А.В. Хаустов с коллегами (2016) целью психолого-педагогического

ческого сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра видит создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала обучающегося с РАС, оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в освоении адаптированной основной образовательной программы начального общего образования.

Расхождения в видениях субъектных характеристик психолого-педагогического сопровождения можно дифференцировать следующим образом:

- субъектом признается педагог-психолог, чьей основной трудовой функцией является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса;
- коллективным субъектом сопровождения определяется команда специалистов и педагогов;
- субъектами сопровождения определяются все субъекты образовательных отношений, взаимодействующие, сотрудничающие в образовательном процессе.

В команду сопровождения М.М. Семаго предлагает привлекать педагогов-психологов, психотерапевтов немедицинской направленности, логопедов, олигофрено-, сурдо- и тифлопедагогов, врачей (педиатры, неврологи, психиатры и психотерапевты, врачи других специальностей), социальных педагогов и социальных работников.

С позиции субъектной парадигмы развития личности субъектом сопровождения является и ребенок. Е.И. Казакова (2001), описывая сопровождение с опорой на системно-ориентированный подход к развитию человека, определяет его как сложный процесс взаимодействия сопровождающего

и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка. По мнению Н.В. Бабкиной (2018), подход, рассматривающий ребенка как активного участника (субъекта) сопровождения в большей степени соответствующим целям и духу модернизации образования детей с ОВЗ, традициям отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики.

Таким образом, субъектный состав психолого-педагогического сопровождения образовательных процессов варьирует от ограниченного, сведенного к одному специалисту, до весьма объемного, включающему педагогов, специалистов, учащихся и их родителей.

Ясность в понимании сущности, а значит, и в организации психолого-педагогического сопровождения, вносит определенность в методологических позициях, заданных парадигмой и подходом.

М.М. Семаго (2003) обозначил два основных методологических подхода к пониманию сопровождения. Первый сводит сопровождение к проектированию образовательной среды, созданию условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка с опорой на возрастные нормативы, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей. Второй определяет сопровождение как поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала, при недопущении его дезадаптации.

Если первый подход, полагает М.М. Семаго, не позволяет дать не только количественную, но во многих случаях и качественную оценку содержания сопровождения,

т.к. ориентирует его на «расплывчатые» возрастные нормы, то второй исходит из понимания ограниченности индивидуальных возможностей адаптации ребенка в образовательной среде и базируется на определении критериев зоны дезадаптации и зоны риска по дезадаптации как границ, за которые обучающая среда не должна выходить, что определяет содержание деятельности специалистов сопровождения.

К.В. Адушкина и О.В. Лозгачева (2017) выделили следующие подходы, ставшие, по их мнению, методологической основой разработок большинства программ сопровождения:

– личностно ориентированный (И.С. Якиманская), определяющий приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности ребенка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; сопровождение, таким образом, должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи;

– антропоцентрический (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), предполагающий рассмотрение целостной ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с окружающими людьми;

– ориентированный на психическое и психологическое здоровье детей (И.В. Дубровина), отдающий приоритет психопрофилактике возникновения проблем развития личности, ее психологического здоровья в условиях конкретного образовательного пространства, в том числе, через мониторинг и коррекцию параметров образовательного пространства;

– развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), обосновывающий необходимость проектирования системы образования, не только формирующей знания и умения ребенка, но и обеспечивающей развитие фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств;

– педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), ориентирующий сопровождение на развитие «самости» личности, создание условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом;

– проектно-ориентированный (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красило), предполагающий создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

Определив объектом психолого-педагогического сопровождения образовательный процесс, считаем необходимым в осмыслении его организации и содержания, в первую очередь, опираться на парадигмальные ориентиры современного образования. Парадигмальный подход к образованию есть методологическое средство соотнесения содержания образовательной деятельности с более глубинными основами познания человеческой сущности в целом (Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., 2007).

Характеризуя парадигмальный подход в педагогике XXI века, исследователи уже не противопоставляют традиционную – знаниево-центристскую и гуманистически

развивающую парадигмы, но раскрывают вариативность моделей решения исследовательских и практических задач образования, выделяя в качестве основных когнитивную, личностно-ориентированную, функционалистскую, культурологическую парадигмы.

В когнитивной парадигме образование связывается с формированием знаний, умений, навыки в соответствии с социальным заказом. Разработка новых подходов к обучению (активизация самостоятельной деятельности учащихся, проблемное, развивающее обучение, решение творческих задач и др.) в рамках когнитивной парадигмы явилась предпосылкой утверждения личностно-ориентированной парадигмы образования (Попова О.Ф. и др., 2019).

Переход к личностно-ориентированной парадигме, направленной на содействие становлению индивидуальности человека, раскрытие его потенциала, самоактуализацию и самореализацию, стимулировал активный поиск разных моделей, условно разделенных И.С. Якиманской (2000) на социально-педагогическую, предметно-дидактическую и психологическую.

Образование в функционалистической парадигме понимается как социокультурная технология, ориентированная социальным заказом общества. Данная парадигма реализуется в функциональной направленности профессионального образования.

В основе культурологической образовательной парадигмы лежат представление об образовании как культурно-развивающей среде и видение творчества и диалога в качестве основных способов существования и саморазвития человека в культурно образовательном пространстве.

Е.В. Бондаревская (2000), интегрируя две парадигмы, предложила культурологическую модель личностно-ориентированного образования: ученик развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как субъект культуры – ее носитель, хранитель, пользователь, творец.

Интеграция образовательных парадигм воплощена в деятельностном подходе, в частности, системно-деятельностном, определяющем цель образования – развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. С позиций системно-деятельностного подхода сущность образования заключается в развитии личности обучающегося в процессе активного, творческого взаимодействия с миром.

Обосновывая целесообразность деятельностного подхода, А.Г. Асмолов (2009) приводит основные его положения, заключающиеся в понимании психологических способностей человека как результата преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь, учебной. В ней ребенок не только усваивает систему знаний, умений и навыков, составляющие инструментальную основу компетенций, но и обретает духовно-нравственный и социальный опыт. Процесс учения понимается как процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом, учебная деятельность – как «инструмент» духовного развития личности. По мнению

А.Г. Асмолова системно-деятельностный подход к проектированию и организации и образования успешно сочетает компетентностный, личностный и другие подходы.

Психолого-педагогическое сопровождение образования, реализуемого в деятельностном подходе, содействует, таким образом, познавательному, личностному, социальному развитию учащегося.

1.2 Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья: от целополагания к стратегии и тактике

Система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ складывалась на протяжении долгого времени. В разные исторические периоды дефектология приобретала новое видение характеристик развития школьников (а затем и дошкольников), детей с легкой умственной отсталостью (а затем и умеренной), «обучаемых» (а затем и бывших «необучаемых»), характеристик развития, необходимых для успешного обучения, социализации, освоения морально-нравственных норм.

Первые этапы развития дефектологического знания отражали логику диагностики и лечения заболеваний, сложившуюся к тому времени в медицине, и характеризовались научным поиском методов и методик выявления и коррекции нарушений развития, методических приемов, способствующих лучшему усвоению информации, преодолению имеющихся трудностей. Такие представления о сущности работы дефектолога (сурдо-, тифло-, олигофренопедагога, логопеда) в настоящее время свойственны, как

правило, начинающим специалистам. Это чрезвычайно важные вопросы о том,

1) что такое норма, и какими симптомами может быть представлено отклонение от нее. Такой, на первый взгляд, безобидный вопрос «оброс» в последнее время множеством неизбежных уточнений. Для того, чтобы вычлнить патологические варианты развития, необходимо находить ответы на множество вопросов. Например, своевременно ли родился ребенок? Известно, что недоношенность проявляется как комплекс особенностей нервно-психического развития – именно особенностей, а не нарушений, следовательно, требует иных представлений об этой «индивидуально-типической» норме. Другой вопрос: каким образом соматические заболевания влияют на ход психического развития? С одной стороны, негрубые нарушения обменных процессов и питания головного мозга из-за частых или тяжёлых заболеваний, приводящих к замедлению его созревания, с другой – особенности воспитания соматически ослабленного ребёнка (повышенная опека, ограниченное общение со сверстниками и т.д.). На каждом этапе развития могут появляться специфические психофизические симптомы, однако ребенок при этом не нуждается в специальных образовательных условиях. В качестве еще одного примера приведем актуальный на сегодняшний день вопрос: корректировать ли наши представления о нормальном ходе психического развития школьника в зависимости от его образовательного опыта (длительности и содержания дошкольной подготовки, методики обучения в дошкольном детстве и начальной школе и пр.)? Имеются ли принципиальные различия по уровню сформированности

представлений об окружающем мире, словарного запаса, развитию наглядных форм мышления у выпускника детского сада и ученика первого класса? И если да, то в чем они заключаются?

2) каковы причины возникновения тех или иных отклонений от нормального хода развития? Сложность этого вопроса связана с принятой в настоящее время полифакторной этиологической моделью нарушенного развития, в которой одни факторы выполняют роль пусковых, другие отягощают общую картину неблагополучия, третьи приводят к возникновению коморбидных симптомов – сопутствующих особенностей развития, не связанных напрямую с основным дефектом.

3) в каких терминах принято описывать то или иное неблагополучие (ведь именно термин указывает на представления специалиста о сущностных характеристиках изучаемого явления)? Например, важно различать понятия «общее недоразвитие речи» и «алалия». Термин «алалия» указывает на корковое происхождение речевого расстройства, которое, к слову сказать, не всегда можно зафиксировать даже объективными методами исследования в связи с высокой пластичностью мозга ребенка, указывает на сохранность интеллектуальных предпосылок (и в этом смысле алалия – оптимистический диагноз), на длительное отсутствие речи при благополучном социальном окружении, т.е. на трудности самокомпенсации и необходимость реализации *системы* коррекционно-развивающей работы, упорядоченной в сознании специалистов службы сопровождения методологически, «целево» и технологически. Еще один частый «логопедический» вопрос – действительно ли необходимо

указывать клиническую форму речевой патологии в логопедическом заключении? Например, дизартрию? Ответ только один – да, безусловно, если логопед понимает важность клинической характеристики речевого расстройства, умеет сопоставлять «речевые» симптомы (в данном случае – нарушения произносительной стороны речи) с качеством работы мышц речевого (не только артикуляционного!) аппарата, различает в движении мышц управляющую и исполнительскую часть. В этом случае принципиально важным станет сопоставление собственных данных с результатами неврологического осмотра; рекомендация родителю обратиться за помощью к неврологу будет сопровождаться направлением с описанием «настораживающей» симптоматики, а полученные медицинские сведения станут основой для определения общей стратегии коррекции речевого дефекта и других особенностей развития, выбора специфических приемов коррекционно-развивающей работы. Основной стратегией сопровождения станет согласование содержания деятельности всех специалистов, повышение эффективности коррекционного воздействия за счет построения обходных путей и построения новых функциональных систем, создания предпосылочной базы формируемых компетенций. Актуальным так же является вопрос о необходимости квалификации варианта задержки психического развития для определения стратегии помощи ребенку. Так, понятие «гармоничский инфантилизм» подразумевает *пропорциональное* сочетание психической и физической незрелости, указывает на более позднее созревание нервной системы в целом и эмоционально-личностных качеств, в частности, проявляется незрелостью

мотивационной сферы, преобладанием игровых интересов над познавательными. Следствие – недостатки познавательной деятельности (не только обучения!). Что это? Наследственная предрасположенность? Как в этом случае должна выстроиться ситуация развития – в семье, детском саду и школе, в кружке и секции? Вопрос об образовательной среде оказывается не риторическим. Данные современных нейронаук и генетики говорят нам о важности социальных факторов для активации генов, отвечающих за специализацию нейронов. Однако социальная постановка задачи и ответ на нее психики – протяженный во времени процесс, зависящий от множества индивидуальных свойств развития. Поэтому основной станет *стратегия выжидания*, при этом образовательная среда будет спроектирована таким образом, чтобы предоставить ребенку возможность выбора или сочетания нескольких форм деятельности, обеспечивающих постепенное (а не революционное) достижение образовательных результатов. При задержке психического развития *церебрально-органического генеза* важным оказывается уточнение нейродинамических характеристик деятельности (импульсивность? инертность?), требующих особой организации и чередования труда и отдыха, наличия/отсутствия дефицитности корковых и подкорковых функций, определяющих не только результативность деятельности, но и возможность совершения ребенком волевого усилия, поддержания рабочего состояния, наличия и сохранения интереса к деятельности и т. п. Результаты образования ребенка с задержкой психического развития церебрально-органического генеза во многом зависят от правильного подбора организационно-педагогических условий – оптимального построения режима дня, алгорит-

мизации учебной деятельности, частого воспроизведения информации, оказания помощи в установлении логических связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

Таким образом, обобщение симптомов неблагополучия в их соотнесенности и связанности с многочисленными этиопатогенетическими факторами играет несомненную роль для понимания сущности нарушений развития. Однако временная отдаленность большинства возможных причин (особенно биологических) приводит к тому, что в рамках данного подхода специалисты воздействуют лишь на сам симптом, а не на его причину. Закономерным следствием этого становится планирование коррекционно-развивающих воздействий в виде тренировочных упражнений как попытка «сгладить» недостатки, опора специалиста на собственное управляющее воздействие («делай так, как я сказала», «так правильно», «повторяй», «слушай внимательно»), а также формирование образовательной среды как социально-психологического источника развития ребенка. Сбор анамнеза, учет этиопатогенетической основы клинической картины нарушенного развития позволяет определить целевые ориентиры и основные направления коррекционно-развивающего воздействия, согласовать содержание деятельности всех специалистов службы сопровождения, определить оптимальные условия деятельности ребенка (предметно-практической, игровой, трудовой, учебной и др.).

Развитие научной мысли привело к расширению поля исследуемых признаков нарушенного развития как результата сложного взаимодействия биологических, психологических, социальных факторов. Наблюдение за ребенком в динами-

ческом плане (это, чаще всего, обобщение наблюдений медиков и родителей, педагогов), сопоставление мозаики развития на разных возрастных этапах, в разных жизненных и учебных ситуациях позволяет

1) описать изменения внешних проявлений одной и той же недостаточности в разные возрастные периоды развития. Зачастую кажущееся нарастание количества симптомов, сетование по поводу того, что у ребенка множество заболеваний или нарушений развития на деле оказывается проявлением динамики дизонтогенеза – в раннем возрасте это общая и вегетативная возбудимость с нарушениями пищеварения, питания, сна, опрятности, от 4 до 10 лет – гипердинамические расстройства различного генеза: психомоторная возбудимость, тики, заикание, от 7 до 12 – страхи, повышенная аффективная возбудимость с явлениями негативизма и агрессии, от 12 до 16 – сверхценные увлечения и интересы (например, отвлеченные мечтания и рассуждения, или сверхценные ипохондрические идеи, идеи мнимого уродства (дисморфофобия, в том числе нервная анорексия), психогенные реакции – протеста, оппозиции, эмансипации (В.В. Ковалев, 1995). В дефектологическом понимании эта динамика может выглядеть как развитие первичной недостаточности, характерной для раннего возраста. Так, в трудах Р.Е. Левиной описывается изменение, характерное, например, для первичного нарушения слухового восприятия (Р.Е. Левина, 1951). В современных терминах это может быть описано как последовательное возникновение «цепочки» симптомов, когда при сохранном физическом слухе уже в раннем возрасте ребенок не проявляет интереса к речи взрослого, не накапливает слуховой «багаж», необходимый

для интерпретации неречевых и речевых звуков, постепенно проявляются трудности запечатления слуховых образов слов; на фоне снижения слухового контроля над своими и чужими артикуляциями появляются дефекты звукопроизношения, не формируется связь между фонемой и графемой. На более поздних этапах дошкольного детства эта же недостаточность проявляется в ограниченном наборе словообразовательных моделей, трудностях анализа фонемного состава слова и следующих за этим трудностей обучения грамоте, особенно письму, поскольку обучение чтению зачастую основывается на зрительном запечатлении и последующем узнавании слогов (например, в системе Зайцева эта единица чтения получила название «склад»). При первичном нарушении предметного восприятия динамически разворачивается иная картина, когда при нормальной работе зрительного анализатора складывается особый «портрет» ребенка, испытывающего перцептивные и гностические трудности, изменяющие всю картину детского развития, несмотря на сохранность сенсорного звена. Картина эта не ограничивается проблемами усвоения знаний, умений, навыков, а распространяется на множество жизненных компетенций и поведение ребенка.

2) динамический анализ развития ребенка позволяет охарактеризовать достижения, возникающие «вопреки всему» или как закономерный результат организующих влияний социальной среды («научился, освоил социальные нормы, проявил интерес к..., продемонстрировал успехи в ... деятельности»), а также вычленил в картине развития ребенка свойства, качества, поведенческие проявления, возникшие как ответные реакции на имеющиеся трудности.

Симптомы неблагополучия, изменяя качество жизни ребенка, становятся своего рода спусковым крючком для выработки компенсаторных перестроек. Ребенок раскачивается на стуле во время урока? – нарушение нормы поведения! Что изменится, если мы впишем эти проявления в картину имеющихся «энергетических трудностей» – снижение работоспособности, неустойчивость внимания и пр. и вместе с тем отметим, что раскачивание имеет своим результатом кратковременное повышение способности к восприятию учебного материала. Изменится ли наша реакция на поведение ребенка? Конечно! Признавая значимость двигательной активности в организации познавательной деятельности, используем ее социально приемлемые варианты на уроке или занятии – определим частоту, продолжительность, форму (индивидуальную или групповую) проведения т. н. физкультминуток, введем оптимальную смену видов деятельности. Вместе с тем будем упорядочивать и развивать двигательный опыт в рамках занятий спортом, ритмикой, плаванием, танцами как возможность совершенствования психомоторных качеств, источник позитивных эмоциональных переживаний, способ формирования командных форм деятельности или индивидуальных достижений. Можно приводить много примеров компенсаторных перестроек, самостоятельно созданных детьми: частая смена видов деятельности, специфическое пищевое поведение (чрезмерное употребление сладкого, перекусывание и пр.), постоянное переспрашивание, стремление к зрительному подкреплению, повторение вслух воспринятой информации (феномен «эха»), самокоманды, речевое планирование и т. д. Вопрос лишь в одном – принимаются ли эти особенности поведения,

деятельности как самостоятельные симптомы нарушенного развития или включаются в картину попыток ребенка справиться с затруднительной ситуацией? Как в связи с этим меняется наша стратегия взаимодействия, коммуникации, обучения, воспитания, развития и пр.?

3) оказывается возможным установить психологические механизмы, определяющие индивидуальную картину развития – в нейропсихологической теории и практике они получили название «факторов». В дефектологии описание психологических механизмов связано с именами Р.Е. Левиной (1951), В.И. Лубовского (1989; 2016), И.Т. Власенко (2003), Г.С. Гуменной (2010) и др. Ведущая недостаточность, выделяемая в рамках общей картины развития, ведет за собой вторичные трудности, определенным образом актуализирует сохранные возможности и создает основу для формирования компенсаторных перестроек, о которых уже шла речь. Именно такие клинико-психолого-педагогические «портреты», типы позволяют назвать ведущий психологический механизм нарушенного развития. Так, в одной из работ Г.С. Гуменной представлена психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи в зависимости от качественного своеобразия учебно-познавательной деятельности, выделены три группы детей с ведущей недостаточностью: 1) кодирования и декодирования языковой информации (при достаточно высоких показателях когнитивного развития отмечается недостаточная направленность на языковую действительность, ее анализ; наблюдается избирательная несформированность мыслительных операций, направленных на выделение из общего речевого потока основных единиц языка); 2) мотивационно-регуляторными расстройствами

(несмотря на недостаточную психическую активность при выполнении познавательных заданий дети демонстрируют достаточно высокие потенциальные возможности; при организации направляющего педагогического воздействия в виде привлечения наглядной опоры, словесных правил, регулирующих действия, положительных эмоциональных реакций дети справляются с предложенными учебными заданиями); 3) нарушениями когнитивной сферы (дети демонстрируют меньшую чувствительность к помощи, крайне низкую обучаемость, невозможность переноса способа деятельности в новые условия) (Г.С. Гуменная, 2010).

Таким образом, понимание психологического механизма нарушенного развития, раскрытие характера связей между первичным дефектом, его следствием, сохранными возможностями, компенсаторными перестройками позволяет структурировать формирующее воздействие, отвечая на вопросы о стратегии и тактике образования и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ: прямая коррекция или компенсация? абилитация или реабилитация? алгоритмизированное или проблемное обучение? Преимущество словесных, наглядных или практических методов обучения? объем и способ подачи материала? Непосредственная или опосредованная форма взаимодействия? Активными участниками образовательного процесса становятся дети и родители, педагоги (классные руководители и учителя-предметники) и психологи, логопеды и дефектологи. Только в коллегиальном обсуждении с непосредственным участием родителей возможно проектирование специальных образовательных условий и их своевременная корректировка.

Современное состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ характеризуется поиском способов реализации системно-деятельностного подхода, который в рамках дефектологии может быть представлен следующим образом.

Во-первых, системный анализ психического развития ребенка как динамическая характеристика соматических, психологических, социальных ресурсов в их сложном единстве, сопоставление успешности различных видов деятельности *в контексте интересов, склонностей, способностей ребенка*, оценка реализованности его личностного потенциала как субъекта деятельности и, в конечном счете, раскрытия индивидуальности. В момент первой встречи специалистов с семьей ребенка с ОВЗ описывается динамическая смена биологических характеристик детского развития, описать которые можно в терминах генетической предрасположенности, конституциональных особенностей, динамики протекания нервных процессов, уровня повреждения ЦНС (стволовая? подкорковая? корковая? Недостаточность), характера нарушения работы ЦНС (задержка созревания? повреждение?), которые во многом определяют специфику раскрытия психологических ресурсов – познавательных, эмоционально-волевых, личностных. Социальные характеристики развития связываются с понятием субъектности и ее характерными проявлениями (активности, рефлексии, способности к саморазвитию, осознанности, автономности), условиями становления (семья, образовательное учреждение), такими личностными качествами, как самостоятельность, инициативность, ответственность и др. По результатам диагностического изучения описываются

горизонтальные связи внутри каждой составляющей (биологической, психологической, социальной) и вертикальные связи, отражающие системность и целостность развития.

Во-вторых, сравнительная характеристика потребностно-мотивационных, регулятивных, контрольно-оценочных составляющих различных видов деятельности, изучение специфики осознания способов учебной работы ребенком: каков оптимальный способ выполнения задания, решения учебной задачи, выхода из проблемной ситуации? Установление связи между названными компонентами деятельности и ее результативностью. Изучение представлений ребенка о себе и своих возможностях – кто я? какой я? каким стану через 5, 10 лет? что необходимо сделать для достижения поставленных целей? Анализ социально-психологических условий развития с учетом психофизиологической готовности ребенка принять их и имеющихся эмоционально-личностных ресурсов.

На наш взгляд, особо актуальными в данном контексте оказываются следующие вопросы: создание условий для освоения ребенком субъектных характеристик деятельности, выстраивание и позитивное подкрепление социально приемлемых форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками в ходе психолого-педагогического сопровождения, смена коммуникативных ролей, освоение различных коммуникативно-познавательных стратегий. Результатом такой работы становится осознание учения как средства достижения жизненных целей.

Понятие деятельности рассматривается в этом случае не как объяснительный принцип психического развития, а как

социально-психологическая реализация организации развития ребенка: развитие осуществляется именно в деятельности. Возникают вопросы относительно предпочтительного вида деятельности, возможности его использования как основного вектора развития, определение приоритетов развития и их соотношения с успешностью освоения предметных результатов.

В-третьих, создание обогащенной образовательной среды, помощь ребенку в выборе привлекательных видов и форм деятельности, предоставление возможности менять выбор (смена кружков, секций, профессиональные пробы и т.п.). Особую значимость имеет встреча с родителями, выявление и обобщение их субъективных (а иногда и весьма зрелых, взвешенных, объективных!) представлений о ходе и успешности развития ребенка, выявление потенциала семьи как источника развития, оценка способности и готовности родителей к проектированию образовательного пространства, в том числе вне образовательного учреждения, формирование представлений о средовых условиях, обеспечивающих оптимальное развитие ребенка.

Учет психологического типа родителя (позитивно ориентированный, союзник, манипулятор, творческий, равнодушный, деструктивный), выбор стратегии и тактики взаимодействия с ним (сотрудничество, диалог, соглашение, опека), предотвращение непродуктивных стратегий (подавление, индифферентность, конфронтация, конфликт) позволяют выстроить образ ближайшего (а, возможно, и отдаленного) будущего, определить оптимальные пути достижения поставленных задач, наметить вариативные средства и способы их решения, осуществлять оперативное отсле-

живание и корректировку промежуточных результатов. Грамотная работа с семьей – залог позитивных детско-родительских отношений, в которых родительские установки и стереотипы объективированы пониманием сильных и слабых сторон развития ребенка, позиция по отношению к нему обусловлена осознанным отношением к родительству, возникает взаимная удовлетворенность отношениями при достаточно высоком уровне требовательности к качеству освоения умений и навыков, постоянном мониторинге показателей психофизического здоровья, создании социально-педагогических условий развития.

Объектом психолого-педагогического сопровождения в системно-деятельностной парадигме становится *образование* ребенка с ОВЗ и, непосредственно процесс освоения результатов, универсально обеспечивающих успешность освоения различных образовательных областей. В школе такими результатами становятся универсальные учебные действия. В предлагаемой монографии рассматриваются теоретические и прикладные аспекты решения проблемы сопровождения ребенка с ОВЗ на пути достижения метапредметных результатов – познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных. Особое внимание уделяется организации командного взаимодействия специалистов службы сопровождения.

Практическая реализация основных идей деятельности команды специалистов в общем виде традиционно представляется следующим образом: привлечение к работе большого количества специалистов различных профилей, определение узко-ограниченной «зоны ответственности», попытки суммировать позитивные результаты коррекции

и соотносить их с образовательными результатами, увеличение временных ресурсов ребенка вне связи с психофизиологическими особенностями и индивидуальными возможностями. Ребенок с ОВЗ в образовательной среде «наказан» больше других учеников – его рабочий день может продолжаться от 6 до 8 часов, за которым следует необходимость выполнения трудовой повинности в виде домашнего задания. Возникает необходимость поиска оптимальных способов реализации комплексного подхода.

Такой вариант реализации деятельности команды в схематическом виде предложен Н.Я. Семаго (2014). Это не просто команда специалистов – это команда единомышленников, имеющих схожие представления о сущностных характеристиках детского развития, симптоматических проявлениях и механизмах различных вариантов дизонтогенеза. В ходе обсуждения формулируются единые целевые ориентиры, вырабатывается общая стратегия деятельности. Это позволяет

- решить вопросы адаптации содержания образования к возможностям ребенка (чему можем научить?);
- скоординировать содержание коррекционно-развивающей работы (чем можем помочь?);
- определить меру участия (вклад) каждого специалиста в развитие ребенка, гармонизацию его отношений со взрослыми и сверстниками (какова очередность включения в деятельность специалистов?);
- выбрать организационные формы взаимодействия с ребенком;

– уточнить соотношение методов обучения, воспитания, формирования компетенций, определить специфические приемы работы.

Таким образом, системообразующим фактором планирования психолого-педагогического сопровождения оказывается ребенок как индивидуальность и как продукт взаимодействия с социальной средой, носитель социально типичного смысла. Л.С. Выготский описал активность образовательной среды между учителем и учеником. Развивая эту идею, необходимо обратить внимание на то, что любая социальная среда несет в себе образовательный потенциал при соблюдении целого ряда условий: обеспечения разнообразных видов деятельности, различных способов освоения одного и того же вида деятельности, избыточного количества образовательных программ и программ коррекционно-развивающей направленности, создание ситуации выбора, совместное участие детей и родителей в программах, объединение детей и взрослых во временные группы, решающие актуальные для образовательной среды задачи, проблемы, развивающие умственные и творческие способности, формирующие модели социально одобряемого поведения

Это перестраивает наше представление о способах формирования умений и навыков, коррекции нарушений, компенсации трудностей и позволяет сформулировать ряд основных положений, позволяющих успешно решать задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ:

– ни одно умение не может быть сформировано «прицельным» педагогическим воздействием, простой тренировкой; оно (умение) есть результат работы сложной

функциональной системы, когда на основе мотивации, при учете обстановки и прошлого опыта создаются условия для принятия решения и прогнозирования будущего результата с последующим сличением по окончании реализации программы действия;

– любое умение или навык есть результат длительного развития; коррекционно-педагогический процесс должен моделировать протекание различных этапов онтогенеза, создавать оптимальные условия для активации нервных структур, обеспечивающих выбор и реализацию индивидуального способа решения учебной задачи;

– при невозможности полного преодоления недостатка необходимо определить доступную степень освоения умения, навыка, поведенческой модели, приемлемых социально и минимально невротизирующих ребенка и его близких;

– существует неограниченное количество способов освоения информации, развития творческих способностей и пр.; способ избирается не взрослым, а ребенком, задача взрослого – продемонстрировать возможные способы и создать условия для их применения;

– успешное развитие ребенка возможно лишь в ситуации психологического принятия людьми друг друга; любой психологической барьер препятствует или существенно затрудняет взаимодействие между участниками образовательного процесса и снижает качество образования;

– многие специфические особенности психического развития компенсируются не путем медикаментозного лечения, а грамотно выстроенными средовыми факторами (психолого-педагогическими условиями); именно среда обуславливает

активацию ранних генов, предшествующую становлению специализации нейронов;

– семейная среда является важнейшим фактором развития ребенка при условии руководства ею со стороны специалистов, согласования целевых ориентиров всех социальных сред (семья и родственники, друзья, детский сад /школа/вуз, кружки/секции и др.);

– одна и та же образовательная среда может давать различный формирующий, развивающий, коррекционный эффект – от эмоциональной разгрузки до высоких достижений в конкретной области.

Формулировка единых целевых ориентиров, выработка стратегии и выбор оптимальных технологических решений командой специалистов позволит нашим воспитанникам, учащимся, клиентам достигать высоких образовательных результатов и реализации жизненных планов.

ГЛАВА 2 Формирование познавательной деятельности как целевой ориентир психолого-педагогического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья

2.1 Формирование познавательной деятельности детей раннего и старшего дошкольного возраста

Ранний и дошкольный возраст являются значимыми периодами для развития познавательной деятельности, которая, по мере взросления ребенка, продолжает совершенствоваться. В дошкольном возрасте формируется первичный образ мира, ребенок начинает осознавать себя и свое место в нем, складываются первые личностные качества ребенка. Основу познавательной деятельности составляет познание как высшая форма отражения объективной действительности. Познавательная деятельность – это активное изучение окружающей действительности, в ходе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него (Леонтьев А.Н., 1975, 2002).

Содержание работы по развитию познавательной деятельности детей дошкольного возраста отражено в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) и зависит от возрастных, индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами образовательной программы, и может быть реализовано в различных видах деятельности.

Например, в 1 год – это, помимо непосредственного эмоционального общения с взрослым, манипулирование

с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки и т. д. Познавательно-исследовательская деятельность появляется в раннем детстве на основе предметно-манипулятивной деятельности и представляет собой простую манипуляцию с вещами, в ходе которой дифференцируется восприятие, возникает простейшая категоризация предметов по цвету, форме, назначению, осваиваются сенсорные эталоны, простые орудийные действия. Ребенок в этом возрасте еще не обладает способностью последовательно и систематически осматривать предмет; для него характерно выхватывание одного яркого признака предмета, реагирование и опознание предмета осуществляется только по данному выделенному признаку (Смирнова Е.О., 2005).

М.И. Лисина (1974) рассматривает предметно-манипулятивную деятельность, на основе которой формируется предметная деятельность, как ведущую деятельность второго полугодия жизни. Основными показателями развития предметно-манипулятивной деятельности являются: 1) количество и разнообразие разных видов действий (манипуляций); 2) активность воспроизведения манипуляций; 3) эмоциональная окраска; 4) включенность предметно-манипулятивных действий в общение со взрослыми.

Е.О. Смирнова (2005) отмечает, что предметно-манипулятивная деятельность представлена в виде неспецифических и специфических действий с предметами. Неспецифические действия (ориентировочно-исследовательские) – это действия, которые ребенок производит со всеми предметами, независимо от их физических свойств и функций: зрительные (рассматривает, вглядывается, наблюдает), оральные (прикасается губами, языком, вкладывает в рот, сосет, лижет, кусает)

и мануальные действия (прикасается пальцем, ладонью, захватывает, ощупывает, царапает, перекладывает из руки в руку, поворачивает в руках и т.д.). Специфические действия – это образцы действий, увиденные у взрослого и полученные в ходе общения с ним.

Необходимость развития предметной деятельности ребенка 1–2 лет отражена в требованиях ФГОС ДО. У детей развивают предметно-практическую деятельность на основе восприятия им образцов действий с предметами и формируют действия по обследованию предметов, по практическому соотнесению признаков и свойств предметов в предметно-практической деятельности, формируют орудийные и соотносящие предметные действия, вызывают ориентировочную реакцию на новый предмет; работают над выделением и узнаванием предметов и их изображений. Данная работа организуется с детьми педагогом в режимных моментах и на занятиях, а также поддерживается в семье.

Предметной в отечественной детской психологии называется деятельность, в ходе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами (Эльконин Д.Б., 1989). Д.Б. Эльконин (1989) определил последовательность усвоения ребенком предметного действия. Главное звено обучения – образец действия («обращенный показ»), который дает взрослый, вовлекая ребенка в игру. Другой тип предметных действий – соотносящие действия. Цель соотносящих действий состоит в приведении двух или нескольких предметов в определенное пространственное взаимоотношение (складывание матрешки, пирамидки, других сборно-разборных игрушек, закрывание коробки крышкой, вкладывание в отверстия фигурок разного

размера и формы). Кроме основного правила использования вещи, важное значение имеют замещающие действия. Так, палочка может выступить в роли ложки или ножа; камень может стать картошкой или конфетой и т.д. Замещающее (символическое) действие характеризуется новым отношением между предметом и его использованием, и свидетельствует о зарождении знаковой формы сознания. С помощью предметных действий ребёнок активно познаёт окружающий мир, что способствует развитию составляющих основу восприятия в раннем возрасте зрительных действий. Для наилучшего развития способности восприятия в раннем возрасте необходимо выполнение предметных действий, требующих учёта свойств предметов (величины, формы и цвета предметов), отбора форм по образцу; обобщения (группировки) предметов по цвету, размеру, форме и по функциональному признаку (игрушки, одежда, обувь, посуда). Действуя с предметами, ребенок должен использовать метод целенаправленных проб и практического примеривания, должен практически действовать с материалами: накладывать, совмещать, раскладывать, совершать обследовательские действия (метод практического примеривания и зрительного соотнесения).

Содержание работы по развитию познавательной деятельности у детей раннего возраста (с 1 года до 3 лет) включает в себя развитие предметной деятельности; экспериментирование с материалами и веществами, что непосредственно реализуется в ходе общения со взрослым, в совместных играх со сверстниками под руководством взрослого, в процессе самообслуживания и выполнения действий с бытовыми предметами (ложкой, лопаткой и пр.).

Коррекционно-развивающие занятия с детьми с ОВЗ в возрасте от одного года до трех лет должны быть направлены на развитие коммуникативных умений, психомоторной, сенсорной, речевой, интеллектуальной функций, реализуемых в предметно-практической деятельности и в сотрудничестве со взрослым (педагогом, дефектологом (при его наличии в образовательном учреждении), родителями).

В ФГОС ДО (для детей от 3 до 8 лет) выделено девять видов детской деятельности, в которых осуществляется работа по развитию познавательной деятельности и познавательных действий у дошкольников: игровая, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская деятельность (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование (из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал), изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах), двигательная активность (овладение основными движениями).

Важным показателем развития ребенка дошкольного возраста является уровень овладения им различными видами детской деятельности. В период дошкольного возраста познавательная деятельность сопровождается игровой, изобразительную, конструктивную и др. виды деятельности, внедряясь в них в виде познавательных действий. Познавательные

действия по ФГОС ДО представляют собой активность ребенка, при помощи которой он стремится получить новые знания, умения и навыки. При этом развивается внутренняя целеустремленность и формируется постоянная потребность использовать разные способы действия для накопления, расширения знаний и кругозора.

Среди познавательных действий, формируемых у ребенка в дошкольном возрасте, на наш взгляд, можно выделить следующие: самостоятельные обследовательские действия (метод практического примеривания и зрительного соотнесения); выстраивание сериационного ряда на основе ориентировки на признаки величины (большой-маленький); нахождение и называние цветов, фигур; самостоятельное (в предметной и предметно-исследовательской деятельности) познание свойств и качеств предметов; сравнение и группировка предметов по выделенным признакам (цвет, форма, величина, материал, фактура поверхности) и исключение лишнего предмета, не соответствующего выделенному признаку; оценивание свойства предметов при описании (характеристике) предмета по основным свойствам; воспроизведение признаков предметов в продуктивных видах деятельности; замещение конкретных признаков предмета моделями; практическое деление целого на части, соизмерение величин; различение и выделение частей предмета, из которых он составлен; определение положения предметов в пространстве по отношению к себе (для детей 4–5 лет). В отношении детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), дополнительно к перечисленному, можно выделить следующее: группировка предметов по одному признаку при абстрагировании от других; анализ условий и способов

решения проблемных ситуаций; предвосхищение наблюдаемых процессов и явлений; установление простейших зависимостей между объектами (сохранение и изменение, порядок следования, преобразование, пространственные изменения); уравнивание неравных групп предметов способами удаления и добавления предметов; определение местоположения предметов в пространстве по отношению к другим предметам. Для детей 6–7 лет среди познавательных действий можно отметить: формулирование выводов и умозаключений о свойствах предметов в экспериментальной деятельности (тонет – не тонет, тает – не тает); предвосхищение результатов экспериментальной деятельности с опорой на собственный опыт и приобретенные знания; ориентировка в окружающем пространстве и на плоскости, установление временных отношений. Перечисленные познавательные действия, формируемые у дошкольников, являются функциональным базисом для формирования у учащихся универсальных учебных действий (в том числе познавательных) в период школьного обучения.

Специалисты службы психолого-педагогического сопровождения при реализации командного подхода должны помочь детям с ОВЗ организовать основные виды детской деятельности, в рамках которых должны обеспечить возможность овладения познавательными действиями. В распределении функций при этом участвуют учитель-дефектолог, воспитатели (педагоги), учитель-логопед. Воспитатели добиваются достижения задач формирования и развития познавательных действий у детей с ОВЗ в ходе режимных моментов, в специально организованных образовательных ситуациях и беседах, в коммуникативной и игровой

деятельности детей, при организации взаимодействия с родителями. Специалисты помогают воспитателям выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка на каждом этапе коррекционного воздействия. Кроме того, учитель-дефектолог и учитель-логопед также активно включают в свою деятельность задачи по формированию познавательных действий и создают соответствующие ситуации на своем специфическом материале. Остановимся более подробно на некоторых видах деятельности дошкольников и рассмотрим вопрос формирования познавательных действий разными специалистами психолого-педагогического сопровождения.

Игровая деятельность включает в себя сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры. Педагог, дефектолог в дидактической игре реализуют целый спектр задач по развитию познавательных действий. Среди игровых заданий можно назвать следующие: дети соотносят фигуры на плоскости по величине, цвету размеру, в том числе соблюдая сериационный ряд (чередование в заданной последовательности, например, синее большое кольцо пирамидки, красное среднее и жёлтое маленькое); составляют из частей целое (составлять изображения из 4–6 частей); сравнивают объекты по внешним признакам, свойствам и функциям и пр.

В сюжетно-ролевой игре у педагога есть возможность помочь детям осуществить перенос знаний и впечатлений, полученных от посещения реального магазина, поликлиники в смоделированную ситуацию; сформировать умения устанавливать последовательность событий (что было сначала, а что будет потом), прогнозировать развитие сюжета и соотносить

с ними игровой замысел, игровые действия, учитывать в них причинно-следственные связи, отношения участников игрового пространства; конструировать и создавать игровые атрибуты в соответствии со свойствами и признаками реальных объектов.

С детьми с ОВЗ при участии дефектолога на этапе подготовки к сюжетно-ролевой игре необходимо формировать познавательные действия по освоению предметно-действенного замещения (палочка – это градусник). При участии логопеда необходимо работать над усвоением значения фраз, реализуемых в игровой ситуации, над усвоением словарного запаса через их предметную соотнесённость. Педагог может помочь детям сформировать (смоделировать) воображаемую ситуацию и включить в нее необходимые игровые действия.

Познавательно-исследовательская деятельность – это форма активности ребенка, направленная на познание свойств и связей объектов и явлений, освоение способов познания, способствующая формированию целостной картины мира. Познавательно-исследовательская деятельность дает возможность ребенку самостоятельно находить решение, подтверждение или опровержение собственных представлений, обогатить собственный опыт. Существует несколько видов познавательно – исследовательской деятельности: экспериментирование, исследование, моделирование. Экспериментирование – наблюдение исследуемого явления в специальных условиях, позволяющих следить за ходом явления и многократно воспроизводить его. Главное достоинство экспериментирования заключается в том, что оно даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого

объекта, его взаимоотношениях с другими объектами. Данный вид работы реализует педагог при ознакомлении детей с объектами окружающей действительности, при решении задач формирования образа мира у детей с ОВЗ.

Следующий вид – это исследование. Исследование связано с решением творческой, исследовательской задачи. Существуют типы исследований: исследовательские опыты с предметами и их свойствами; классификация; освоение пространственных отношений (путешествие по карте); освоение временных отношений (путешествие по «реке времени»). В данном направлении успешно могут быть реализованы коррекционно-развивающие задачи дефектолога и педагога (под руководством первого) по развитию соответствующих познавательных действий.

Содержание исследований предполагает формирование у детей представлений об объектах окружающей действительности. Проводя элементарные опыты над предметами (извлечь предмет, попытаться разломить, и т. п.), дети дошкольного возраста набираются сведений об их свойствах. В экспериментировании реализуются познавательные действия по обследованию предметов; предметной классификации по образцу; нахождению различий в деталях при сопоставлении предметов; выполнению предметных действий путем зрительного соотнесения и примеривания; установлению причинно-следственных связей и зависимостей между объектами и явлениями; реализуется сравнение и обобщение, определение последовательности событий; воссоздание целостного образа предмета по его частям; определение предполагаемой причины явления и выбор двух-трех из предложенных; анализ с формулировкой вывода по

наблюдаемому предмету или явлению. Все перечисленное может быть успешно реализовано дефектологом и воспитателем в работе с детьми.

Поскольку в процессе экспериментирования возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения, классификации, обобщения дефектологом и воспитателем в работе применяется принцип полисенсорной основы обучения, с опорой на все органы чувств при получении информации об объектах (посмотреть, потрогать, понюхать, попробовать на вкус и т.д.). В ходе такой работы неизбежно возникает необходимость давать отчёт об увиденном и формулировать выводы об обнаруженных закономерностях. В связи с этим, логопед целенаправленно работает над формированием связного высказывания, развитием лексико-грамматического строя речи. При решении задач формирования познавательных действий, работу по развитию грамматической формы логопед проводит в следующей последовательности: учит выделять общее грамматическое значение ряда словоформ; соотносит выделенное значение с морфемой, выражающей данное грамматическое значение; вместе с детьми производит звуковой анализ морфемы; закрепляет связь (соотношение) грамматического значения и морфемы на материале специально подобранных упражнений. Развитию познавательной деятельности и речевых навыков содействуют беседы в рамках проблемных ситуаций (поиск ответов на вопросы-проблемы, установление причинно-следственных связей между событиями и фактами, прогнозирование разных вариантов решения проблемы и пр.). Такая работа может быть реализована в совместной деятельности логопеда и воспитателей.

Моделирование – исследование каких-либо явлений, процессов, систем путём построения и изучения их моделей. В ходе моделирования у дошкольников с ОВЗ систематизируются знания об окружающем, формируются познавательные действия по выявлению связей между явлениями (в том числе, скрытых), по выявлению структуры и взаимосвязи составных частей объекта или явления; формированию целостного представления об объектах. В рамках моделирования и формирования познавательных действий по выделению звуков, по определению последовательности и количества звуков в слове в логопедической работе по подготовке к обучению грамоте используется модель слова и его звукового состава (фишки). Таким образом, осуществляется работа по формированию предварительного представления о задании, освоение действия с предметами, перенос действия в умственный план. Поэтому действия сначала формируются с опорой на вспомогательные средства (графические схемы, фишки, звуковые линейки).

В работе по развитию связной речи используются мнемотаблицы, схемы, отражающие план, последовательность рассказа и позволяющие ребенку с ОВЗ установить причину и ее следствие, логику событий в рассказе, выделить главные события и исключить второстепенные, выделить характеристики героев, время и место изображенных событий. Дефектолог в своей работе использует карточки-схемы для выкладывания логических цепочек, сериационных рядов.

Изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация) – форма активности ребенка, в результате которой создается материальный продукт. Дети знакомятся с названиями предметов ближайшего окружения, знакомятся

с цветом, формой, величиной, материалом, из которого сделаны предметы. При ознакомлении с материалом, прежде всего, детям обеспечивают его активное восприятие, формируют умения различать знакомые предметы и действия. Для этого в работе педагог использует дидактические игры, в результате которых у ребенка формируются действия по сравнению объектов с учетом заданных признаков.

При подготовке к изобразительной детальной работе, на первом этапе необходима педагогическая работа по формированию действий по выделению формы, цвета, величины предметов; по соотнесению и нахождению в окружающей действительности предметов, похожих на соответствующие формы. В логопедической работе используются игры на соотнесение слова с непосредственными предметами, признаками и действиями. При предъявлении предмета определяются его существенные признаки, части, функциональное назначение, а также действия с ним. Важна работа и по сопоставлению уже известного с неизвестным в лексиконе детей, необходимо обучение переносу значения и осмысление нового значения в разных контекстах. В этом случае у детей формируются познавательные действия по установлению сходства по внешним признакам, по установлению сходства по функциональному назначению, например, на основе чего и обеспечивается перенос. Работа по формированию лексической системности осуществляется на основе усвоения структуры значения слова и тесно связана с классификацией, анализом, синтезом, сравнением, обобщением. Сначала проводится группировка, объединение слов в тематические группы. Затем осуществляется работа по дифференциации слов внутри лексической системы, ведется работа по

установлению связей между словами, в том числе на основе противопоставления (антонимы) и аналогии (синонимы).

Ситуации, требующие наблюдения за объектом с целью его изображения, помогают детям в ориентировке в цвете, величине, форме, материале предмета. В процессе основного этапа обучения изобразительной деятельности с помощью педагога дети учатся соотносить объемные образцы с изображаемыми предметами: рассматривая скульптуру, например, дети учатся видеть ее с разных сторон, замечать изменения позы, движение фигуры. Чтобы восприятие образа у детей с ОВЗ было целостным, педагог использует весь комплекс ощущений: зрительных, тактильно-двигательных (обводящих, ощупывающих движений), словесных характеристик. Внимание привлекается к величине, форме изображаемого предмета в сравнении с другими.

В изобразительной деятельности дети с ОВЗ упражняются в цветоразличении, пространственной ориентировке на бумаге, различении объектов по их признакам, т. е. специалистами (дефектологом, воспитателем) формируются представления об объекте с учетом его основных свойств и признаков, что делает возможным сюжетное и предметное рисование, лепку, аппликацию. В процессе дидактических игр и упражнений происходит успешное усвоение новых слов, возможно проведение разных приемов словарной работы.

Конструирование из различных материалов – форма активности ребенка, которая способствует формированию навыков предварительного планирования, развитию пространственно-временных представлений, сенсорно-перцептивных способностей, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, способности к моделированию и заме-

щению. Развитие конструктивной деятельности определяется уровнем сформированности познавательных действий. Детей знакомят с функциональными признаками и назначением предметов соответствующей конструкции, которая выступает как своеобразный предметный заместитель. На этом этапе работа по конструированию может быть реализована педагогом и тесно связана с обучением детей предметным и игровым действиям. Наблюдая за деятельностью взрослого, дети знакомятся с предметной и функциональной сторонами конструкции. Конструирование вырабатывает практическую ориентировку в свойствах предмета и может быть реализовано по образцу, по модели, по простейшим чертежам и наглядным схемам, по замыслу усилиями дефектолога и педагога. Под руководством логопеда речевое сопровождение при конструировании может включать все виды коммуникативных высказываний: вопросы, ответы, сообщения.

Таким образом, с позиции командного подхода коррекционно-развивающая работа по формированию познавательных действий у детей с ограниченными возможностями здоровья может быть реализована разными специалистами службы сопровождения и в разных видах деятельности дошкольников.

2.2 Пути и способы формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья актуальна в настоящее время. Перед каждым педагогом стоит задача создания оптимальных

условий обучения и воспитания детей с различными образовательными потребностями, исходя из их потенциальных возможностей.

Школьные стандарты ориентированы на достижение не только предметных образовательных результатов, но в первую очередь на формирование полноценной личности учащихся, на овладение ими универсальными способами учебной деятельности, что будет обеспечивать успешность познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

Такие исследователи, как А.Г. Асмолов (2008), О.А. Карабанова (2002), Г.В. Бурменская (2008), И.А. Володарская (2002) в своих работах поднимали вопросы формирования универсальных учебных действий. Значимость формирования у школьников умения учиться отмечали в своих работах Ю.К. Бабанский (1988), А.Н. Леонтьев (1994), С.Л. Рубинштейн (2000), Д.Б. Эльконин (1966) и др.

Универсальные учебные действия (УУД) – это такие действия, которые учащиеся воспроизводят в процессе обучения, при этом абсолютно на всех учебных предметах. УУД будут формироваться только в процессе правильно выстроенного, конструктивного взаимодействия между педагогом и учеником. Такое взаимодействие будет влиять на развитие мотивации учащихся и в целом на формирование их учебных действий, которые связаны с различными аспектами личности ученика, что несомненно отличается от знаниевой парадигмы, которая предполагает просто механическое заучивание и запоминание учебного материала, при этом мы совершенно не наблюдаем участие самого ученика как личности. Иными словами, благодаря такому взаимодействию

знания у школьников остаются не только на уровне запоминания и последующего воспроизведения, но и способствуют как развитию личности, так и большей эффективности процесса обучения (А.Г. Асмолов, 2011).

Универсальные учебные действия – это обобщенные действия, которые позволяют учащимся ориентироваться в самой учебно-познавательной деятельности, в частности в различных предметных областях, при этом осознавая ее целевые и ценностно-смысловые характеристики. Другими словами, УУД – это действия, которые помогают «научить человека учиться», с целью его полноценной социализации, самореализации и саморазвития.

Универсальные учебные действия выполняют ряд функций:

- обеспечивают возможность учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создают условия для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «научить учиться», толерантности в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;

- обеспечивают успешное усвоение знаний, умений и навыков и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Основываясь на концептуальных воззрениях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, можно сказать, что теоретико-методо-

логическим основанием формирования универсальных учебных действий может быть культурно-исторический и системно-деятельностный подходы. Они наиболее полно раскрывают основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, а также раскрывают общую структуру учебной деятельности учащихся.

В рамках реализации ФГОС НОО ОВЗ планируемые результаты освоения учебного предмета включают личностные, метапредметные и предметные результаты. Метапредметные результаты освоения адаптированной образовательной программы основного общего образования должны отражать: личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные УУД.

Практика работы дефектологом на протяжении нескольких лет позволяет сделать вывод о том, что успешность обучения, личностный рост ребенка напрямую зависит от уровня развития познавательных УУД у школьника. В рамках данного раздела монографии мы более подробно рассмотрим пути и способы формирования познавательных УУД через разные виды учебно-познавательной деятельности. Познавательные универсальные учебные действия включают в себя: общеучебные и логические учебные действия.

К общеучебным универсальным действиям относятся:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей;
- понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Важное место среди общеучебных универсальных учебных действий занимает рефлексия. Рефлексия учащимися своих действий предполагает осознание ими всех компонентов учебной деятельности.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

- моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логическими универсальными действиями являются:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений;
- построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Овладение познавательными универсальными учебными действиями может происходить в контексте изучения разных учебных предметов. Каждый учебный предмет раскрывает различные возможности для формирования УУД, определяемые, в первую очередь, функцией учебного предмета и его предметным содержанием. Конечно, в процессе изучения конкретного предмета не будет четкой определенности, какой вид УУД мы будем формировать. Но есть возможность распределить акценты. На одних учебных предметах и темах можно уделять время формированию одних видов познавательных УУД, на других уделять время

другим видам. Но если говорить о содержании всего учебного курса, то планируемые результаты изучения различных тем должны включать в себя формирование всех видов познавательных УУД.

Формирование познавательных универсальных учебных действий у детей с ограниченными возможностями здоровья имеет свои специфические особенности, что создает большие сложности для педагогов при организации учебно-воспитательного процесса. Педагог должен проводить целенаправленную и систематическую работу, включающую специальные упражнения и задания, исходя из цели и задач учебного предмета.

Рассмотрим более подробно, какие познавательные универсальные учебные действия можно формировать в процессе изучения содержания учащимися тех или иных учебных предметов.

Например, формирование универсальных логических действий, т. е. логической грамотности учащихся, происходит во всех учебных предметах. Но именно языковая грамотность будет формироваться на уроках русского языка, а логическая грамотность – в процессе изучения математики. То есть на уроках математики универсальным учебным действием может служить познавательное действие, которое объединяет в себе и логическое, и знаково-символическое действие, что позволяет сформировать у учащихся умение, например, выделять тип задачи и способ ее решения. С этой целью ученикам предлагается ряд заданий, в которых необходимо найти схему, отображающую логические отношения между известными данными и те, которые неизвестны. В этом случае ученики решают собственно учебную задачу, задачу на установление

логической модели, устанавливающей соотношение данных и неизвестного. А это является важным шагом учеников к успешному усвоению общего способа решения задач.

Содержание учебных предметов гуманитарного цикла, таких как русский язык, литературное чтение позволяют нам формировать такие познавательные УУД, как формулирование личностных, языковых нравственных проблем, а также научить самостоятельно создавать поиск решения проблем поискового и творческого характера. Например, за счет курса «Литературное чтение», мы имеем возможность формировать такие *общеучебные* универсальные действия, как: выделение ключевых (опорных) слов; выделение главного; сжатие информации; составление различных видов плана (назывного, цитатного и вопросного, простого и сложного); умение распределять информацию по заданным параметрам; ориентировка в мире книг и в других базах данных. Помимо этого, сами учебники по чтению содержат задания, направленные на формирование *логических операций*: анализ содержания и языкового оформления изучаемых произведений; установление причинно-следственных связей; сравнение персонажей одного произведения и персонажей из разных произведений; сопоставление произведений по жанру и по виду (познавательного и художественного); обобщение; классификация. А за счет вопросов, которые сопровождают задания учебника, мы формируем умение обосновывать свои взгляды и суждения: «Почему ты так думаешь (считаешь)?», «Обоснуй свое мнение», «Подтверди словами из текста» и т.п.

Можно отметить, что предметы естественно-научного цикла, позволяют целенаправленно формировать логические

универсальные действия и открывают возможности их систематического использования в различных предметных дисциплинах.

Содержание уроков окружающего мира позволяет развивать целый ряд познавательных учебных действий: умение извлекать информацию, представленную в разной форме (вербальной, иллюстративной, схематической, табличной, условно-знаковой и др.), в разных источниках (учебник, атлас карт, справочная литература, словарь, Интернет и др.); описывать, сравнивать, классифицировать природные и социальные объекты на основе их внешних признаков (известных характерных свойств); устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между живой и неживой природой, между живыми существами в природных сообществах, прошлыми и настоящими событиями и др.; пользоваться готовыми моделями для изучения строения природных объектов, объяснения причин природных явлений, последовательности их протекания, моделировать объекты и явления окружающего мира; проводить несложные наблюдения и опыты по изучению природных объектов (их свойств) и явлений, ставя задачу, подбирая лабораторное оборудование и материалы, проговаривая ход работы, описывая наблюдения во время опыта, делая выводы по результатам, фиксируя их в таблицах, в рисунках, в речевой устной и письменной форме. Учащиеся приобретают навыки работы с информацией: учатся обобщать, систематизировать, преобразовать информацию из одного вида в другой (из изобразительной, схематической, модельной, условно-знаковой в словесную и наоборот); кодировать и декодировать

информацию (состояние погоды, легенда карты, дорожные знаки и др.).

Также уроки географии могут достаточно эффективно способствовать формированию познавательных универсальных учебных действий, так как географическое образование выражается в особом географическом мышлении, овладении географическим языком, умении использовать различные источники информации и применении методов географического познания в реальной жизни. В первую очередь, формирование познавательных УУД на уроках географии может происходить за счет использования разных источников географической информации. Такая работа может вестись в разных направлениях:

- работа с картой;
- работа в контурных картах (в процессе выполнения заданий, учащиеся развивает зрительную память, а поисковая работа (определение местонахождения объекта относительно градусной сетки, береговой линии, рек и т. д.) способствует логическому запоминанию. Во время нанесения объекта на контурную карту развивается моторно-сенсорная память, у учащихся формируются определенные навыки выполнения картографических работ, которые являются важной предпосылкой всестороннего развития личности);
- работа с учебником (поиск необходимой информации);
- практическая работа с учащимися (умение применять таблицы, схемы, модели для получения информации, находить черты сходства и различия).

Нельзя забывать и о курсе технологии, где происходит интеграция интеллектуальной и предметно-практической

деятельности, что позволяет ребёнку наиболее сознательно усваивать сложную информацию абстрактного характера и использовать её для решения разнообразных учебных и поисково-творческих задач. Школьники учатся находить необходимую для выполнения работы информацию в материалах учебника, рабочей тетради; анализировать предлагаемую информацию (образцы изделий, простейшие чертежи, эскизы, рисунки, схемы, модели), сравнивать, характеризовать и оценивать возможность её использования в собственной деятельности; анализировать устройство изделия: выделять и называть детали и части изделия, их форму, взаимное расположение, определять способы соединения деталей; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме, находить для их объяснения соответствующую речевую форму; использовать знаково-символические средства для решения задач в умственной или материализованной форме; выполнять символические действия моделирования и преобразования модели, работать с моделями. Все это и является познавательными учебными действиями.

В целом качество и эффективность формирования познавательных УУД будет зависеть от осознания учителем значимости этого компонента всей учебно-познавательной деятельности. Любое предлагаемое задание на уроке должно рассматриваться учителем как основание для формирования данного вида УУД.

Большое значение в формировании познавательных УУД играют специалисты, которые реализуют коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ. Формирование универсальных учебных действий, в частности, познава-

тельных УУД требует поддержки всеми специалистами, работающими с этими детьми.

В первую очередь, мы можем наблюдать достаточно тесную взаимосвязь формируемых УУД с содержанием логопедической работы. Например, на логопедических занятиях работа по формированию всех видов познавательных УУД организуется в тесной взаимосвязи с коррекцией устной речи и письма.

К общеучебным познавательным УУД можно отнести следующие:

1. Осознанное и произвольное построение устного высказывания. Данное действие мы можем формировать за счет разных видов работ, например, составление рассказов по теме, из опыта, по вопросному плану, по готовому началу.

2. Построение письменного высказывания:

- восстановление различным образом деформированных текстов (с нарушением последовательности смысловых частей, с пропуском одной или нескольких смысловых частей, с нарушенным порядком предложений, с отсутствием границ предложений);

- редактирование готовых текстов путем замены слов синонимами (антонимами), преобразования структуры предложений и др.;

- составление и запись изложения на основе различных видов опорных материалов (планов, вербально-графических программ);

- составление разных видов сочинений с опорой на картинный или вербальный план, без наглядности, по теме.

3. Смысловое чтение, выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов:

- чтение и анализ учебных текстов при подготовке к репродуктивному высказыванию (устному и письменному);
- аудирование с предварительно поставленными вопросами;
- аудирование с инструкцией (например, самостоятельная постановка вопросов после прослушивания текста).

К знаково-символическим действиям относят:

1. Моделирование, преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта:

- схематическое обозначение звуков речи;
- моделирование звуковой структуры слога и слова;
- моделирование слоговой структуры слова;
- запись слогов, слов по следам звукового и слогового анализа.

Логические универсальные действия включают в себя:

1. Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных):

- акустический и артикуляторный анализ звуков;
- сравнительный акустический и артикуляторный анализ звуков, смешиваемых по указанным характеристикам;
- фонематический анализ слога и слова;
- слоговой анализ слова с различными задачами;
- морфемный анализ слова;
- выделение сходных приставок, суффиксов, корней в группах слов;

- лексико-синтаксический анализ словосочетания, предложения;

- анализ текстового задания к упражнению;
- анализ адаптированного художественного текста.

2. Синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов:

- составление слогов из звуков;
- подстановка недостающего звука в слово;
- синтез слов из слогов;
- подстановка недостающего слога в слово;
- упражнения в словообразовании слов разных частей речи различными способами (приставочным, суффиксальным, приставочно-суффиксальным, сложения основ);

- составление словосочетаний и предложений из слов;
- восстановление деформированных путем пропуска слов предложений;

- подстановка пропущенных слов в текст;
- восстановление деформированных различными способами текстов.

3. Проведение сравнения, сериации и классификации по заданным критериям, установление аналогий:

- формирование системы четких противопоставленных по основным признакам фонем, классификация их на основе акустических признаков;

- расположение слов по нарастанию или убыванию признака;

- группировка слов по грамматическим категориям, частям речи, на основе морфемной общности (с одинаковыми корнями, приставками, суффиксами);

- составление синонимических рядов, подбор пар антонимов.

4. Установление причинно-следственных связей в изучаемом круге явлений:

- анализ сложноподчиненных предложений с различными придаточными;

- чтение и понимание логико-грамматических конструкций;

- чтение и понимание текстов;

- составление рассказов по сериям картин;

- составление текстов-рассуждений;

- восстановление текстов, деформированных путем нарушения последовательности частей или предложений.

Если учитель-логопед осознает возможности коррекционных занятий для формирования познавательных УУД, умеет включать эту работу в логопедические занятия, все это позволит достичь не только метапредметных результатов, но и будет способствовать наибольшей эффективности коррекционной работы.

Особого внимания заслуживает отбор содержания для работы дефектолога. Именно коррекционная работа учителя-дефектолога может в полной мере обеспечивать формирование познавательных УУД во всех направлениях.

В процессе коррекционно-развивающих занятий дефектолога будут формироваться, в первую очередь, приемы мыслительной деятельности и логические действия, что составляет основу метапредметных действий в рамках учебно-познавательной деятельности. В целом развиваются общеучебные умения и навыки.

Специалисты Института коррекционной педагогики Российской академии образования выделяют следующие разделы в рамках работы над развитием базовых приемов мыслительной деятельности:

- Коррекция и развитие базовых логических действий и мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации. Например, здесь мы можем предложить задания такого типа: четвертое – лишнее, задания на классификацию, сначала разделить на типогруппы, а затем обобщить общим словом, а также задания на определение простых аналогий (лошадь-жеребенок, корова – *теленки* и т.д.), задания на определение числовых закономерностей.

- Коррекция и развитие базовых логических действий и мыслительных операций обобщения, абстрагирования, конкретизации. Работая в данном направлении, мы можем предложить задания такого типа: нахождение общего к частному, задания на определение родовидовых отношений, целое – часть, рядоположенности. Например, род (цветок) – вид (роза); целое (роза) – часть (лепесток); вид (роза) – вид (ромашка). Также в рамках этого направления работы, мы можем познакомить с такими понятиями, как антонимы и синонимы, что такое противоположности. Давать задания на определения причины и следствия каких-либо событий, научить быстро подбирать понятие, которое находится с предложенным заранее понятием в отношениях последовательности. Также знакомим с правилами составления определения какого-либо понятия. Ну и, конечно, используем в своей работе задания на определения сходства и различия.

- Развитие логических умений делать суждения, умозаключение, определять и подводить под понятие. В первую очередь, нужно познакомить с такими понятиями, как омонимия и контекст, далее знакомим с устойчивыми речевыми конструкциями, для того чтобы учащиеся для лучшего понимания текста, осознавали, что слова в тексте могут быть связаны между собой в привычные устоявшиеся сочетания. Также можно давать задания составить смысловое сочетание, когда первое слово предлагается педагогом, второе слово подбирает ученик, связанное по смыслу с первым.

- Развитие способности к пониманию скрытого смысла пословиц и поговорок, текстов. В данном случае мы можем предложить задания по восстановлению текста из слов и предложений, из отрывков. Учить пояснять и резюмировать услышанное, предлагая учащимся подобрать соответствующую пословицу к варианту ответа, который наиболее был близок объяснению данной пословицы или поговорки. Далее мы можем усложнять задания и уже попросить объяснить учащимся главный смысл той или иной пословицы.

Отдельного внимания в рамках формирования познавательных УУД, заслуживают логические задачи. В своей работе дефектолог обучает детей решать разные виды логических задач: с помощью схем, таблиц.

Таким образом междисциплинарный, командный подход по формированию познавательных УУД может способствовать получению следующих результатов:

- произвольное и осознанное владение общим приемом решения задач;
- умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий;

- использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения учебных задач;
- ориентироваться на разнообразие способов решения задач;
- учиться основам смыслового чтения художественных и познавательных текстов; уметь выделять существенную информацию из текстов разных видов;
- уметь осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;
- уметь осуществлять синтез как составление целого из частей;
- уметь осуществлять сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям;
- уметь устанавливать причинно-следственные связи;
- уметь строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях;
- уметь устанавливать аналогии;
- владеть общим приемом решения учебных задач;
- осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотеки, образовательного пространства родного края (малой родины);
- создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач;
- уметь осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения образовательных задач в зависимости от конкретных условий.

ГЛАВА 3 Психолого-педагогическое сопровождение речезыкового развития детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде

3.1 Психолого-педагогические условия речевого развития детей дошкольного возраста

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса строится исходя из целевых ориентиров ФГОС. Специалисты дошкольной образовательной организации призваны решать задачи, обозначенные в целевых ориентирах ФГОС дошкольного образования. Важным показателем является развитие речи на достаточном для общения уровне, т.е. речь должна быть развита так, чтобы обеспечить общение. В свою очередь общение реализуется в соответствии с социальной ситуацией развития. Например, в совместной образовательной деятельности педагога с детьми предусматривается общение по поводу предмета изучения, в среде сверстников – по поводу игровой ситуации или общих интересов и т.д.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования в области речевого развития обозначены следующим образом: ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности. Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры.

В данном параграфе речевое развитие ребенка рассматривается с позиций теории речевой деятельности. В качестве системообразующего понятия для выстраивания психолого-педагогического сопровождения речевого развития предлагаем рассмотреть речевое высказывание как результат речевой деятельности.

Высказывание трактуется В.П. Беляниным (2016) как соотнесенная с коммуникативной ситуацией и ориентированная на участников речи единица речевого общения, в которой излагается позиция говорящего с учётом знаний и возможной реакции собеседника. Речевое высказывание имеет предмет, соответствующий общему предмету речевой деятельности, и языковую форму выражения. В науке выделены этапы построения высказывания (Выготский Л.С., 1934, Леонтьев А.А., 1969). Фазами речевой деятельности или этапами порождения речевого высказывания являются: мотивационно-побудительная, ориентировочно-исследовательская, планирующая, исполнительная, фаза контроля.

Одновременно с этапами порождения речи исследователи описывают уровни построения высказывания. Психологическая схема смыслового восприятия, по мнению И.А. Зимней (2009), может быть представлена тремя уровнями:

- *побуждающий уровень* объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу;
- *формирующий уровень* содержит четыре взаимосвязанные и взаимовключающиеся фазы: смыслового прогнозирования; вербального сличения; установления смысловых связей между словами, между смысловыми звеньями;

– *реализующий уровень* на основе установленного общего смысла воспринятого формирует замысел ответного речевого действия.

В дефектологии речевое высказывание представлено следующими уровнями: элементарный сенсомоторный, гностико-праксический и языковой (Соботович Е.Ф., 2006), где

– *сенсомоторный уровень* обеспечивает слуховое восприятие звучащей речи и имитацию услышанного;

– *гностико-праксический уровень* обеспечивает акустический анализ воспринимаемой речи, в результате чего формируются слуховые образы слов и проприоцептивный анализ мышечных ощущений, возникающих при имитации ребенком услышанных звуков, двигательные образы, двигательные стереотипы звуков речи и слов, происходит фиксация языковых знаков;

– *языковой уровень* обеспечивает усвоение языка и речевых действий – происходит анализ поступающих в акустико-двигательной модальности языковых знаков, их членение, установление функциональных связей между их значением и обозначающими их звукокомплексами.

Обобщая мнения исследователей, можно отметить, что научить ребенка высказываться – это значит сформировать на разных уровнях множество механизмов: психологических, лингвистических, произносительных. Мы будем пользоваться терминами и описанием уровней речевой системы, предложенными И.А. Зимней (2009). На наш взгляд, понимание речевого развития в рамках уровневого подхода дает основание утверждать, что решение данной задачи не является исключительно прерогативой логопедической

работы. В процессе речевого развития участвуют разные специалисты и педагоги образовательной организации, также немаловажная роль отводится родителям. Рассмотрим возможности речевого развития через обучение построению высказывания в рамках разных видов деятельности педагогов и специалистов сопровождения ДООУ.

Деятельность общения является связующим звеном других видов детской деятельности. Речевое высказывание, с одной стороны, обеспечивают какую-либо деятельность, т. е. являются средством развития, например, познавательного интереса, разных видов игр, бытовых навыков и т.п. В этом случае речевое высказывание реализуется преимущественно со стороны взрослого, который побуждает ребенка к деятельности, обозначает алгоритм действий, предоставляет образцы готового продукта (в т.ч., речи), производит контроль выполнения и оценку результата. С другой стороны, речь ребенка развивается в разных видах деятельности. Как было сказано выше, речь не является самоцелью, речевое (и неречевое) высказывание зависит от ситуации, от партнера по общению и поэтому в разных ситуациях общения реализуется по-разному: в одном случае, например, в бытовом общении, достаточно на вопрос собеседника кивнуть головой или указать жестом на предмет, в другом случае, например, в образовательном процессе, необходимо построить развернутый ответ. Многообразие языковых средств позволяет говорящему осуществлять их выбор. Мотивация к общению в деятельности разных видов – сначала со стороны взрослого, а затем и собственная – обеспечивает необходимость овладения ребенком разными типами высказывания.

Воспитатель организует игровую, образовательную, познавательно-исследовательскую, изобразительную, а также коммуникативную деятельность. Разные виды деятельности организуются в форме занятий (по познавательному и речевому развитию, по продуктивной деятельности, по формированию элементарных математических представлений), игр, режимных моментов и т.д. Речь воспитателя является для детей образцом для подражания: взрослый использует в речи новые слова, тем самым обогащает словарный запас, использует разные по структуре грамматические конструкции, что способствует обогащению знаний о структуре предложений, а также профилактике нарушений грамматического строя речи. Например, перед организацией занятий по изобразительной деятельности, проводится предварительная работа, которая включает чтение художественной литературы, ознакомление с окружающим миром, рассматривание рисунков и иллюстраций. На самом занятии широко используется прием комментирования детской деятельности педагогом, что дает возможность обогащать словарный запас детей глаголами, обозначающими, например, приемы лепки (скатывание, вытягивание, приглаживание, раскатывание, надавливание, прищипывание и т. д.), существительными – названиями разных материалов (картон, бумага, вата, нитки и т. п.), прилагательными, характеризующими свойства материалов (мягкий, пушистый, тонкий, блестящий, гладкий и т.д.).

На занятии педагог показывает детям алгоритм действий, приемы изображения предмета. В дальнейшем происходит доработка изображаемого предмета до нужного образа с помощью выразительных средств: определенных

деталей, дополнительного цвета. В конце занятия дети рассматривают готовые работы и получают положительную оценку деятельности.

Н.А. Чевелева (1966) отмечает, что наиболее ранней формой речи является речь, непосредственно связанная с практической деятельностью ребенка или с наглядной ситуацией, в которой и по поводу которой происходит общение, т.е. речь ситуативная. Наглядная, конкретная ситуация значительно облегчает формулирование высказывания. Например, в ходе проведения занятий по конструированию, лепке, рисованию, аппликации речь воспитателя организует деятельность ребенка: выполняя инструкции в определенном порядке, ребенок пошагово движется к заданному результату. В свою очередь, поэтапное выполнение действий в структуре деятельности становится основой для планирования. Вопросы взрослого, типа «Что ты сейчас делаешь?», «Какую фигуру будешь наклеивать после треугольника?», обозначают порядок выполнения работы. Отвечая на данные вопросы, один ребенок последовательно укажет на разные геометрические фигуры, другой ответит однословно: «Круг», третий составит развернутое высказывание: «После треугольника буду наклеивать круг». Несмотря на разную структуру высказывания, у детей формируется умение осуществлять речевое планирование. В последующем, овладевая разными синтаксическими конструкциями, многие дети овладевают умением строить развернутое высказывание.

Таким образом, педагог, используя разные приемы работы, активизирует словарный запас, отрабатывает умения детей в употреблении грамматических категорий, в пост-

роении и реализации фраз. Речь воспитателя и детей является не только сопровождением всей продуктивной и игровой деятельности и регулятором поведения, но и эффективным средством структурирования и планирования деятельности.

Организуя игровую деятельность, воспитатель учит детей соблюдать правила игры, договариваться о том, кто будет ведущим, например, в настольной игре, учит принимать на себя роль и обыгрывать модели поведения разных персонажей в сюжетно-ролевой игре. Проведение разных игр также сопровождается речевой деятельностью со стороны педагога и детей. Например, играя в лото, ребенок-ведущий задает вопрос, построенный по модели «у кого что есть», дети-игроки отвечают, используя модель «у меня есть...». В данном случае, как отмечает С.А. Миронова (1993), используется прием многократного проговаривания речевого материала, что является особо ценным при формировании и структурировании фразы у детей, находящихся на низких уровнях речевого развития.

Простые по сюжету игры в «дочки-матери» или «семью» также несут в себе большие возможности при работе над формированием речевого высказывания у детей. Последовательное выполнение игровых действий, связанных между собой единой ситуацией, способствует пониманию детьми необходимости выполнять и осваивать некоторые алгоритмы деятельности, в том числе речевой. Так, на основе игровых действий с куклой, формируется, например, понимание процесса «мытья», что в последующем может быть использовано учителем-логопедом и дефектологом в качестве наглядной опоры для составления высказывания повествовательного характера.

Дидактические игры типа «Наш дом» формируют у детей не только умение группировать предметы, например, по функциональному назначению, но и развивают речевые навыки: активно действуя с разными игрушками, ребенок употребляет слова, обозначающие предметы домашнего обихода, их действия, некоторые признаки, учится называть их обобщающим словом, что реализуется в разных по структуре высказываниях. Например, дети, находящиеся на низких уровнях речевого развития, в процесс игры включаются отчасти: выполняют инструкции педагога, не оречевляя свои действия. Однако даже такая включенность ребенка в игру способствует развитию интереса к совместной деятельности с педагогом и сверстниками. На основе механизма сначала неречевого подражания взрослому или ровеснику возникает вовлеченность в деятельность и интерес к подражанию речи, а последующем, как отмечает Т.Н. Ушакова (2011), намерение высказаться, речевая интенция. В данном случае перед воспитателем стоит задача – вызвать желание подражать неречевым и речевым действиям и желание говорить, например, с куклой.

В процессе игровой деятельности, в зависимости от уровня речевого развития, дети учатся произнесению простых глаголов в повелительном наклонении (иди, спи, пей и др.), изменять слова, строить простые, в последующем развернутые фразы, типа: «Катя, иди», «Кукла спит на кровати» и т.п. То есть постепенно дети переходят от умения отдавать «приказы», используя глаголы повелительного наклонения, к умению описывать ситуацию, используя глаголы изъявительного наклонения. В дальнейшем педагог стимулирует детей использовать умение составлять фразы при

рассматривании сюжетных картин или при наблюдении за процессом деятельности кого-либо.

Все занятия и игры сопровождаются речью взрослого и детей, что помогает активизировать словарный запас существительных (названия предметов), глаголов (действия с предметами), прилагательных (цвет, величина и т.д.). Так, выполняя игровые упражнения «Узнай по вкусу», «Посади бабочку на цветок», дети учатся различать предметы по качествам и свойствам, а затем обозначать эти качества и свойства словом. Дети, находящиеся на низком уровне речевого развития, выполняют задания педагога, используя для ответов жесты и звукокомплексы, однако педагог стремится вызвать у детей речевую активность: по подражанию проговаривать некоторые слова, фразы.

Обобщая сказанное, нужно отметить, что при сопровождении речевого развития детей большое значение имеет образовательная, игровая и бытовая деятельность, организованная воспитателем. На наш взгляд, в этом процессе воспитателю отводится роль не просто «помощника» специалиста. Воспитатель способствует формированию как *побуждающего* (мотивация и регуляция деятельности), так и *формирующего* (выстраивание логики высказывания и подбор языковых средств для реализации замысла) *уровней* речевого высказывания. Также воспитатель создает педагогические условия развития речи: организует разные виды деятельности детей, насыщает речевой практикой эти виды деятельности, оптимально сочетает и рационально использует разные методы и приемы обучения; создает ситуации успеха на всех этапах образовательного процесса.

В целевых ориентирах ФГОС представлен общий перечень умений, которыми должен овладеть ребенок на этапе завершения дошкольного образования без учета его речевых возможностей. Дети с ОВЗ с позиций уровневой характеристики построения речевого высказывания и этиопатогенеза речевых расстройств могут быть отнесены к разным группам. Это дети с двигательными расстройствами (дизартрия, диспраксия), мотивационно-регуляторными особенностями (например, задержка психического развития), снижением когнитивных возможностей (задержка психического развития, умственная отсталость) и собственно языковыми нарушениями (тяжелые нарушения речи). Ход их речевого развития, общения со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности характеризуется целым рядом особенностей.

Образование ребенка с ОВЗ неизменно предполагает реализацию системы коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование произносительных навыков (коррекция нарушений звукопроизношения, развитие просодической стороны речи), формирование и развитие лексико-грамматической стороны речи (умение соотносить значение слов, умение изменять и образовывать новые слова), формирование и развитие связной речи (умение определять предметное содержание высказывания, умение оформлять речевое высказывание) и т. п. В этом процессе большое внимание уделяется работе специалистов психолого-педагогического сопровождения. На наш взгляд в большей мере данное направление деятельности реализуется через работу, логопеда, дефектолога, музыкального руководителя.

Опишем содержание работы разных специалистов по развитию речи дошкольников с ОВЗ.

В работе с детьми с когнитивными и сенсорными нарушениями дефектолог организует образовательную деятельность, которая направлена на создание предпосылочной базы для речевого развития воспитанников. В ходе занятий по ознакомлению с окружающим миром дефектолог организует работу по освоению предметной отнесенности слова на чувственной основе. Например, рассматривая, ощупывая, нюхая и пробуя на вкус овощи и фрукты, дети получают ощущения от предмета и соотносят их со словесной формой. Так дети усваивают, что лимон кислый, а банан сладкий, яблоко круглое, а лимон овальный, киви шершавый, а слива гладкая. Дефектолог создает чувственную основу разных типов модальности: слуховой – при восприятии звуков/шумов окружающего мира, тактильной – при ощупывании предметов и т. д. В дальнейшем чувственная основа наполняет содержание высказывания, становится его главным составляющим элементом, например, при составлении рассказов описательного характера: про лимон ребенок скажет «кислый, овальный, ароматный». Таким образом формируется предметное содержание будущего высказывания.

В ходе занятий по развитию элементарных математических представлений с детьми с когнитивными нарушениями дефектолог постоянно обращается к алгоритмизации процесса: в решении примеров, в решении арифметических задач, в решении на первых порах логических задач. Например, при определении лишнего необходимо: назвать каждый предмет, соотнести его с определенной группой

предметов, назвать эту группу словом (по цвету, по форме, по функциональному назначению и т.п.), только потом делать вывод о том, «что лишнее». Следование четким алгоритмам способствует развитию мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, сериации. Алгоритмизация способствует формированию умения планировать высказывание, например, повествовательного характера: ребенок строит высказывание по образцу или исходя из предложенного словесного или наглядного (картинного) плана, что позволяет структурировать высказывание, избежать побочных ассоциаций, возникающих в ходе анализа, например, сюжетных картин. Также работа по алгоритмам (заданным педагогом или составленным вместе с детьми) позволяет формировать умение подчиняться определенным правилам: правилам настольной или подвижной игры, правилам выполнения работы по изобразительной деятельности, правилам ведения диалога и т. д. В этом процессе важна роль словесной регуляции со стороны педагога. Педагог не просто ограничивает ребенка в высказываниях, педагог направляет ребенка в высказываниях относительно поставленной задачи.

В последующем, на основе готовых алгоритмов педагог организует работу по вариативности высказывания. Вопросы, типа «А как по-другому можно сказать?» позволяют решить поставленную задачу «непохожести» рассказов детей.

Таким образом, дефектолог способствует формированию *побуждающего* (мотивация и регуляция деятельности) и *формирующего* (выстраивание логики высказывания и подбор языковых средств для реализации замысла) *уровней* построения речевого высказывания.

В работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи логопед организует образовательную деятельность, которая направлена на формирование и развитие связной речи, формирование и развитие лексико-грамматической стороны речи, коррекцию нарушений звукопроизношения и развитие просодической стороны речи. Также логопедическая работа направлена на создание предпосылочной базы для речевого развития воспитанников (данное направление при когнитивных и сенсорных нарушениях реализуется дефектологом).

В ходе занятий по развитию лексико-грамматической стороны речи логопед в рамках разных лексических тем формирует значение слов конкретного и обобщающего характера разных морфологических категорий, актуализирует эти слова, что становится основой содержания будущего высказывания. Например, при изучении темы «Домашние и дикие животные» дети учатся употреблять названия животных, их детенышей, глаголы, обозначающие способ голосоподачи, прилагательные, обозначающие признаки животных и др. В ходе занятий других видов усвоенные слова включаются в предложения разной синтаксической структуры.

Формированию структуры высказывания во многом способствует использование схем, алгоритмов. Например, на занятиях по развитию связной речи при помощи карточек-символов, обозначающих цвет, размер, форму, вкус и другие внешние признаки предмета, задается содержание высказывания по описанию предмета. По такому заданному алгоритму дети рассказывают, например, о фрукте или овоще, о мебели или одежде. В процессе рассказывания накопленный

чувственный опыт получает словесную форму, активизируется словарный запас ребенка. Аналогичным образом, с помощью серии сюжетных картин, определяется содержание высказывания повествовательного характера.

При формировании словообразовательных умений также используются схемы. Они отображают словообразовательные модели при подборе родственных слов. Так, при изучении темы «Домашние птицы» используется схема, включающая картинное изображение родственных слов, например, к слову «гусь»: гусыня, гусёнок – гусёночек, гусиный, гусятина, гусятница.

Для усвоения лексических единиц и предложений разной структуры, т.е. для формирования высказывания логопед создает специальные ситуации общения: в образовательной, игровой и других видах деятельности. Например, в настольно-печатной дидактической игре «Зоопарк» одни дети угадывают названия животных по описательным загадкам, другие – их загадывают; в сюжетно-ролевой игре «Экскурсия по зоопарку», ребенок может принять роль экскурсовода и рассказать об интересном для него животном (с опорой на имеющиеся знания, сформированные ранее на занятиях).

При подготовке к обучению грамоте логопед также реализует различные задачи речевого развития дошкольников. Одной из задач является формирование метаязыковых навыков: дифференциация оппозиционных фонем, звуковой анализ и синтез слов, языковой анализ и синтез предложений. В этой работе логопедом также широко используются символы-обозначения, схемы, алгоритмы высказываний. При развитии фонематического восприятия логопед первонач-

чально учит детей соотносить символы звуков с их артикуляционными и акустическими характеристиками. Например, положение губ при произнесении гласных становится основой для графического изображения этих звуков: [О] – красный овал, [А] – большой красный круг, [И] – узкий красный прямоугольник. Ассоциации, связанные со звуками окружающего мира, становятся основой для графического изображения согласных звуков: [М] – корова мычит, [Д] – дятел долбит дерево, [В] – ветер воет, [С] – насос свистит и т.д. Такое опредмечивание речевых звуков дает возможность формировать умение опознавать заданный звук и дифференцировать его с оппозиционными звуками. Особенно важным оказывается использование символов звуков в работе с детьми с двигательными нарушениями: акустические и артикуляционные характеристики звуков усваиваются опосредованно.

В последующем опредмечивание звуков заменяется использованием более общих символов: красные круги / квадраты – гласные, синие квадраты – твердые согласные, зеленые квадраты – мягкие согласные. Введение и использование подобных обозначений целесообразно при обучении звуковому анализу слов: линейное последовательное выкладывание символов формирует звуковую структуру слова, обозначает длину слова, положение звуков относительно друг друга. Временная последовательность звуков отражается в пространственной схеме, что используется логопедом при коррекции нарушений звукослоговой структуры слов, а также может быть использовано при коррекции нарушений звукопроизношения на этапе автоматизации звука в разных позициях на уровне

слов. Таким образом, с помощью схем и алгоритмов происходит выведение вонне образов-представлений. Работа логопеда по коррекции нарушений лексико-грамматического строя и связной речи позволяет обеспечивать *формирующий уровень* речевого высказывания.

Работа логопеда по коррекции нарушений звукопроизношения и развитию просодической стороны речи также реализует задачи речевого развития дошкольника. Коррекция нарушений звукопроизношения осуществляется на индивидуальных занятиях, с последующим введением в речь поставленных звуков на разных видах занятий и в разных видах деятельности ребенка. Немаловажное значение имеет коррекционная работа по развитию просодической стороны речи: воспроизведение разных типов интонации, разных ритмических рисунков, разных темповых характеристик и т.п.

Логопед прицельно формирует произносительную сторону речи: не только навыки звукопроизношения, но и выразительность речи. Этому во многом способствуют музыкальные занятия. На каждом музыкальном занятии используются разные виды музыкальной деятельности: восприятие музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах. Особое значение для развития просодической стороны речи имеет пение и восприятие (слушание) музыки.

Упражнения для пения отличаются разнообразием ладогармонической окраски, мелодических оборотов, яркими музыкальными образами. Дети знакомятся с высокими и низкими звуками, учатся слушать и слышать эти звуки в пределах разных интервалах. Дети старшего дошкольного возраста учатся определять на слух направление мелодии, ее

скачки, учатся выкладывать на фланелеграфе (кружочками) рисунок мелодии, сопровождая задание пением или игрой на металлофоне. В процессе занятий дети учатся различать чередование долгих и коротких звуков, учатся точно пропевать ритмический рисунок попевки, показывать рукой чередование звуков (движение руки перед грудью слева направо в горизонтальном положении), а затем графически передать это чередование на фланелеграфе (длинными и короткими полосками).

На музыкальных занятиях решается задача по восприятию тембрового характера звучания посредством слушания музыки. Например, перед прослушиванием произведения «Голодная кошка и сытый кот» А. Салманова рассматривается картинка кота и кошки, проигрываются отдельные темы произведения. После прослушивания произведения ведется беседа: обращается внимание детей, что кошка мяукает «жалобно», музыка это выражает высокими нотами – кошка «мяукает» тоненько, у кота в музыке слышно низкое «ленивое» звучание, т. к. кот наелся, темп его мелодии более медленный.

Таким образом, логопедическая работа по коррекции нарушений звукопроизношения, а также коррекционная работа логопеда и музыкального руководителя по развитию просодической стороны речи формирует *реализующий уровень* речевого высказывания. В тесном взаимодействии команда специалистов психолого-педагогического сопровождения речевого развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает формирование всех уровней речевого высказывания. Индивидуальность каждого ребенка учитывается через адаптацию содержания и вариативность

используемых методов, приемов, форм организации деятельности. Вариативность определяет также объем освоения знаний, умений и навыков ребенком. В каждом конкретном случае специалисты команды сопровождения определяют меру посильности и потенциал ребенка. При этом выбор приемов, средств зависит от ведущего нарушения в структуре дефекта.

Особое значение в формировании высказывания принадлежит *мотивационно-регуляторному уровню*. Разные мотивы рождаются в деятельности. Любая деятельность ребенка определяется одновременно несколькими мотивами, т.е. она полимотивирована. И.И. Ильясов (1986) выделяет следующие типы мотивации: отрицательная, положительная, мотивация познавательного интереса. В нашем понимании для деятельности ребенка, организуемой специалистами службы сопровождения, наиболее важны внутренние мотивы интеллектуально-познавательного типа (осознаваемые, понимаемые, реально действующие), которые осознаются им как жажда знаний, необходимость в усвоении новых умений.

В отличие от других уровней, *мотивационно-регуляторный уровень* не нуждается в организации и проведении специальной работы, любая деятельность любого специалиста должна быть пронизана формированием системы поощрения, похвалы, эмоциональной поддержки, вследствие чего рождаются мотивы. Особо в этом поощрении нуждаются дети с мотивационно-регуляторными особенностями. Даже при отсутствии видимых расстройств, снижение мотивационно-регуляторной сферы присутствует у большей части детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому важно тщательно продумывать педагогическую систему

поощрения для создания ситуации успеха и возникновения положительной мотивации, а также мотивации, заложенной в самой деятельности.

3.2 Становление коммуникативной компетентности младших школьников с ОВЗ

Проблема компетентности как определенного результата образования обсуждается в отечественной науке на протяжении последних двух десятилетий. В многочисленных исследованиях представлены различные подходы к пониманию сущности понятия «компетентность». В работах И.А. Зимней отмечается, что, в отличие от «компетенции», понятие «компетентность» наряду с когнитивной составляющей и опытом включает в свой состав мотивационные, смысловые, регуляторные компоненты, т. е. компетентность трактуется как актуальное личностное качество. Определение коммуникативной компетентности человека отражает сложный компонентный состав данного понятия: «... это прижизненно формируемое на базе врожденной языковой способности приобретения и использования языковых средств и способов формирования мысли, этно-социо-культурно-обусловленное личностное качество человека, актуализируемое его рецептивно-продуктивной речевой деятельностью в процессе взаимодействия с другими людьми» (Зимняя И.А., 2020). В контексте рассматриваемой проблемы обратим внимание на то, что коммуникативная компетентность (как и любая другая) имеет следующий компонентный состав: 1) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), 2) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект),

3) опыт проявления компетентности в разнообразных ситуациях (поведенческий аспект), 4) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект), 5) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (Зимняя И.А., 2004). Еще одно важное, с нашей точки зрения, замечание: коммуникативная компетентность характеризуется возрастной динамикой и возрастной спецификой (Зимняя И.А., 2006). Это означает, что желаемый уровень освоения коммуникативной компетентности младшими школьниками может быть охарактеризован как набор определенных свойств и качеств.

Основой для определения и описания ожидаемых образовательных результатов у младших школьников с ОВЗ являются нормативно-правовые документы и, в первую очередь, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ), а также психолого-педагогическая литература, характеризующая психические новообразования, присущие младшему школьному возрасту.

В ФГОС НОО представлены требования к результатам освоения программы начального общего образования – предметным, метапредметным, личностным. К числу *универсальных коммуникативных учебных действий* относятся:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации.

ФГОС для обучающихся с ОВЗ определяет результаты образования с учетом особых образовательных потребностей учащихся конкретной нозологии и соответствующего варианта АООП. При реализации АООП (вариант 1) перечень метапредметных результатов полностью соответствует ФГОС НОО, при реализации АООП (вариант 2) перечень результатов сокращен для учащихся с сенсорными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития. Тем не менее, сопоставительный анализ перечней метапредметных результатов, представленных в ФГОС НОО и ФГОС НОО ОВЗ, позволяет утверждать, что требования к освоению коммуникативных УУД едины, а сами коммуникативные действия, с одной стороны, формируются в процессе учебного взаимодействия, с другой, обеспечивают результативность этого взаимодействия. Основное внимание уделяется формированию навыков соблюдения общей и речевой культуры, построения

речевого высказывания различных видов (описание, рассуждение, повествование, публичные выступления), осуществления совместной деятельности (в т. ч., речевой) при решении учебных задач.

Представленный перечень образовательных результатов в области коммуникации имплицитно предполагает освоение учащимися определенных *знаний* (осведомленности, понимания, представлений) и *умений* (опыта, владения, применения, использования):

- широкого спектра языковых средств и их применения для решения учебно-познавательных задач,
- сформированности языковой рефлексии,
- опыта использования разнообразных средств общения в различных видах деятельности и коммуникативных ситуациях,
- использование различных способов восприятия, смысловой переработки, построения устных речевых сообщений и письменных текстов различных стилей,
- владение навыками чтения и письма,
- применение орфографических и грамматических правил в рамках освоения программы по русскому языку.

Решающее значение в становлении коммуникативной компетентности у младших школьников мы отводим мотивационным, ценностно-смысловым, эмоционально-волевым характеристикам личности.

К началу школьного обучения нормально развивающийся ребенок обладает внушительным рече-языковым опытом, чувством языка, рече-языковой интуицией. Наблюдение за способами формирования и формулирования мысли, их анализ и обобщение, использование языковых

средств в учебном диалоге, специально организованных коммуникативных ситуациях, построение речевых высказываний различного содержания, объема, стиля является основой для введения языковых понятий и терминов, оперирования ими на уроках языкового цикла.

Переход на начальную степень основного общего образования характеризуется освоением новых видов речевой деятельности – письма и чтения. Большинство исследователей указывают, что письмо и чтение сложны и абстрактны, а механизмы их формирования представляют собой сложное взаимодействие нейрофизиологических, психологических, лингвистических показателей. Освоение элементарных навыков чтения и письма в первом классе требует не просто зрелости отдельных мозговых участков, но формирования связей между ними, сложной интегрированной деятельности всех мозговых структур. Именно на начальной ступени общего образования особенно очевидна динамика перехода от элементарного чтения слогов, слов, предложений к использованию разных видов чтения (изучающего (смыслового), выборочного, поискового), умению осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев; от освоения графических навыков письма к умению излагать содержание прослушанного и прочитанного текстов; создавать небольшие собственные тексты по различной тематике в устной и письменной форме. Помимо этого, высокие требования предъявляются к владению навыками построения связного высказывания, его наиболее сложных видов и форм – оценочного суждения, рассуждения,

доказательства, что в полной мере обеспечивает решение задач коммуникации участников образовательного процесса – поиска и обоснования выбора информации, совместного определения общих учебных задач и путей их достижения, изложения собственного мнения, аргументации своей точки зрения и оценки событий.

Самостоятельное речевое высказывание, письмо, чтение как «рабочие инструменты» учения, познания – довольно поздний этап рече-языкового развития, имеющий сложную логику становления:

- от наблюдения за языковыми и внеязыковыми средствами и способами выражения мысли, их апробации в разнообразных ситуациях речевого общения к семантическому отбору на основе сложившихся в макро- и микросоциуме культурных и морально-нравственных норм и запечатлению в памяти как наиболее соответствующих стандартным (привычным) коммуникативным ситуациям и стратегиям общения;
- от стереотипных предметных/коммуникативных ситуаций и соответствующих рече-языковых конструкций к расширению их репертуара, освоению разнообразных коммуникативных ролей и коммуникативных стратегий;
- от семантики конкретных словесных значений на основе сенсорно-перцептивных и гностических механизмов к пониманию абстрактной лексики за счет осознания дифференциальных признаков предметов, явлений;
- от интуитивных представлений о роли морфемы в образовании слова к словотворчеству и осознанию морфемного состава слова как основы орфографии и грамматики;

– от восприятия звучащей речи и чувственных «отпечатков» индивидуальных произносительных особенностей речи говорящего, влияния изменений звукового состава слова на его семантику, чувства ритма и рифмы и пр. к абстрагированию языковой действительности от предметного мира – сегментации речевого потока, выделению конкретных и абстрактных рече-языковых единиц (предложений, слов, слогов, звуков).

Механизмы рече-языкового развития сложны и многообразны, их становление в индивидуальном развитии происходит гетерохронно и имеет определенные закономерности:

– от универсальных биологически обусловленных эмоциональных реакций к «заражению» эмоциональным состоянием взрослого, эмоциональному общению ребенка со взрослым на основе эмоций «мажорного тона» и формированию *потребности в эмоциональном взаимодействии со взрослым*;

– от интенсивных безусловных оборонительных рефлексов к эмоциональной коммуникации и эмоциональному познанию, а затем - к *субъективным смыслам познавательной деятельности, субъективным ценностям коммуникации, выстраиванию субъект-субъектных отношений (вступить в общение, завязать дружеские отношения, защитить себя и пр.)*;

– последовательный переход от *мотивов* эмоционального познания и эмоциональной коммуникации к мотивам *конкретного мышления и ситуативной речи*, а затем к мотивам *абстрактного мышления и контекстной речи*;

– *развитие гнозиса и праксиса* (в т.ч. артикуляционного), обеспечивающее освоение языковой номинации, а затем

и языковых обобщений (фонематических, лексических, грамматических) (Винарская Е.Н., 1987).

Рече-языковое развитие учащихся с ОВЗ характеризуется недостаточным накоплением фонематических, морфологических, лексических, синтаксических средств языка, а их речемыслительные возможности не позволяют анализировать и обобщать образцы речи окружающих, накапливать собственный рече-языковой опыт. В специальной литературе имеются указания на задержку и различные недостатки освоения целого ряда речезыковых умений:

– нарушение звукопроизношения как результат несогласованной работы речеслухового и речедвигательного анализаторов, неспособности создать слухопроизносительный образ фонемы и реализовать его, управляя работой органов дыхательного, голосового, артикуляционного отделов речевого аппарата;

– нарушение фонематического восприятия как закономерный результат взаимодействия субъективных и объективных факторов: трудностей восприятия и переработки словесной информации, сохранения в памяти слуховых образов слов для последующего сличения с поступающими стимулами, недостаточной мотивированности на речевое взаимодействие с окружающими, предпочтительного использования зрительной модальности для получения новой информации, отсутствия интереса к звуковой стороне речи, недостаточной направляющей роли взрослого в процессе наблюдения за «звуковой оболочкой» слова, ее возможными изменениями, осознания смысловозначительной роли фонем, фонемного состава слова;

- недостатки представлений о сущности морфемы, ее роли в словообразовании и словоизменении как следствие специфики речемыслительных процессов, трудностей сопоставления явлений языкового и предметного мира;
- ограничение активного и пассивного словаря (трудности усвоения значения слова, установления межсловесных связей, выбора слова с учетом ситуации/контекста общения, коммуникативного партнера, правил речевого этикета), обусловленные дисбалансом сложного взаимодействия сенсорно-перцептивных, гностико-праксических, речемыслительных, эмоционально-личностных механизмов усвоения конкретной, абстрактной лексики, учебных терминов и понятий;
- примитивность используемых синтаксических конструкций, ограниченный объем речевого высказывания, отсутствие (или однотипность) средств межфразовой связи.

У детей с так называемыми вторичными речевыми расстройствами задержка освоения языковых средств общения связывается, как правило, с «ядром» нарушенного развития (снижение интеллекта, особенности познавательной деятельности, нарушения сенсорно-перцептивной переработки информации и пр.). Однако более детальный анализ литературных источников и обобщение собственного опыта диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работы показывает, что механизмы рече-языковых нарушений более сложны и многообразны. Специфика коммуникативного поведения ребенка во многом зависит от потребностно-мотивационных, эмоционально-личностных особенностей, сформированности субъективной ценности речевого взаимодействия с окружающими.

Особое внимание необходимо обратить на возникновение социально обусловленных трудностей приобретения рече-языкового опыта, связанных с преувеличением роли обучения в развитии ребенка. Выбор обучающих воздействий без учета нормативов развития (не только возрастных, но и индивидуальных!) зачастую приводит к эмоциональному истощению, потере интереса, выработке стратегий избегания деятельности, не соответствующей возможностям ребенка. В своем стремлении к раннему обучению родители чаще всего руководствуются житейскими представлениями, не учитывают темп и логику развития психики. К сожалению, специалисты в области психологии и педагогики, консультируя родителей, заинтересованных ранним обучением чтению, счету, письму, далеко не всегда оказываются готовы интерпретировать сведения о ходе психического развития ребенка, оценивать готовность ребенка к сочетанию ведущей деятельности (предметно-практической, игровой, продуктивных форм) с обучающими воздействиями, нацеленными на формирование учебных навыков. Особенно драматично складываются ситуации, в которых оказываются семьи детей с ОВЗ, – выстраивание обходных путей зачастую оказывается схожим с «муштрой», игровое взаимодействие подменяется тренировочными упражнениями, используемые методы и приемы коррекционной работы (претендующей на развивающую направленность) заимствуются из общедидактических систем. Рече-языковые навыки, успешно освоенные и автоматизированные в учебной ситуации, не становятся эффективным «инструментом» общения с иными партнерами, не создают основы для успешной социализации. Знаниевая парадигма не оправдывает себя. Особенно

сложным оказывается ее применение в условиях так называемой командной работы – как правило, проблема замыкается на поиске «зоны ответственности» каждого специалиста, попытке ответить на вопрос о содержании деятельности, перечне знаний и умений, которые могут быть сформированы силами того или иного специалиста.

Таким образом, целый ряд факторов – объективных и субъективных – приводит к тому, что к окончанию периода дошкольного детства, несмотря на реализацию системы коррекционно-развивающих мероприятий, дети с ОВЗ не достигают нормативов рече-языкового развития – у них не складываются языковые обобщения, необходимые для декодирования словесной информации, кодирования представлений об окружающем мире, усвоения программного материала по предметам языкового цикла (в т. ч. орфографических и грамматических правил), а речевые умения, обеспечивающие обиходно-бытовое общение, не позволяют реализовывать коммуникативные стратегии, востребованные образовательной средой, варьировать их в зависимости от ситуации/контекста, степени посильности учебной задачи, сформированности представлений о возможных способах ее решения и т.п.

Становление коммуникативной компетентности младших школьников с ОВЗ не может протекать стихийно, требует целенаправленного психолого-педагогического сопровождения в части формирования языкового опыта, развития рече-языковой интуиции, накопления фонематических, морфологических, лексических, синтаксических средств языка, организации специального обучения детей наблюдению за языковыми явлениями, обобщенным способам использования

языковых средств при выполнении тренировочных упражнений, решении поисковых задач, проблемных ситуаций, осознанному применению в различных учебных и внеучебных ситуациях. В рамках данного параграфа нами рассмотрена возможность реализации командного подхода к решению обозначенной проблемы.

Формирование *когнитивного компонента коммуникативной компетентности* учащихся с ОВЗ возможно посредством организации специальной коррекционно-развивающей логопедической работы по расширению репертуара языковых средств и обогащению опыта их применения в специально созданных учебных и коммуникативных ситуациях. Существующие рече-языковые нормы не могут быть усвоены ребенком через простое навязывание или экспликацию правил, которым необходимо следовать в тех или иных ситуациях коммуникации, общения, самостоятельного выражения мыслей. Любая социально заданная рече-языковая норма осваивается благодаря ее многократному восприятию и воспроизведению в различных ситуациях с последующим позитивным/негативным подкреплением, за счет которого происходит ее (нормы) обобщение и, в конечном итоге, присвоение, позволяющее в дальнейшем вариативно использовать языковые средства для выражения мысли, в процессе взаимодействия с людьми, даже если следование правилам происходит интуитивно. В этом смысле язык является не просто системой знаков, но системой ресурсов для выражения смыслов.

К основным звеньям механизма речи, по мнению Н.И. Жинкина, могут быть отнесены фонематический и морфологический. Слово есть место их связи (Жинкин Н.И.,

1958). Формирование и формулирование предметного содержания будущего речевого высказывания обеспечивается комбинациями слов, отбор которых осуществляется на основе фонематических и морфологических обобщений. Освоение фонематического и морфологического принципа письма так же опирается на имеющийся у ребенка опыт различения фонем, их артикуляционной реализации, элементарный анализ фонемного состава слова, использования разнообразных словообразовательных моделей. Формирование фонематических и морфологических обобщений становится основным содержанием логопедической работы в младших классах.

В ходе работы по коррекции фонематических нарушений большое внимание уделяется организации наблюдений за речью, ее звуковым оформлением. Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления – способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе (И.Н. Садовникова, 1997). Работа строится на основе восприятия достаточно небольших по объему речевых сообщений, насыщенных изучаемым звуком; анализа языкового материала (слов, предложений), формулируются первые обобщения. Для обучения различению фонем формируются различные обходные пути – зрительное восприятие артикуляции изучаемого звука, его утрированное произнесение, тактильно-кинестетический контроль произнесения звонких/глухих согласных, акустико-артикуляторное противопоставление твердых/мягких согласных и др. Формирование навыка анализа фонемного состава слова так

же строится на наглядно-чувственной основе (например, используется подвижный ряд цифр), что способствует развитию зрительно-моторной и слухо-произносительной координации.

Опыт рече-языковой деятельности становится основой для формирования системы языковых знаний. Сложные языковые термины, характеризующие акустические и артикуляционные особенности звука, вводятся постепенно, основное внимание уделяется накоплению сенсорно-перцептивных впечатлений и формированию навыков узнавания, различения и четкого произнесения той или иной фонемы (гностикско-праксический уровень), ее обозначения буквой.

Формирование морфологических обобщений так же строится на основе развития языкового чутья. Например, слуховое восприятие текста (как правило, стихотворного, чаще – сказочной тематики), содержащего множество родственных слов, завершается их припоминанием. Далее, в ходе вторичного восприятия текста (по строфам, смысловым отрезкам) составляется список родственных слов, организуется наблюдение за их морфемным составом – «общая» (корневая) часть выделяется, уточняются оттенки значения слов в зависимости от морфем, входящих в их состав. Как видно из примера, в ходе коррекционно-развивающей работы организуются различные виды речевой деятельности – слушание, говорение, чтение, по возможности используется письмо (либо иное графическое обозначение результатов наблюдения). Термины («однокоренные», «родственные» слова) не используются, особое внимание уделяется формированию обобщений в практическом плане.

Пропедевтическая направленность логопедической работы заключается, прежде всего, в создании разнообразных зрительных, слуховых опор, обеспечивающих оптимальное усвоение программного материала по русскому языку.

Так, возможно использование *чувственных опор* в ходе наблюдения за изменением морфемы и формирования *ассоциативных образов* воображаемой коммуникативной ситуации (морфема – падежное окончание существительного – получает нетипичную смысловую нагрузку). Порядок организации упражнений – от сильной (ударной) позиции гласного звука в окончании слова к слабой:

– имена существительные мужского рода, II склонения, родительного падежа, множественного числа (*ов [оф]* – ассоциация «бабушка устала») – в ударной позиции (*домóв, шкафóв, столóв, котóв*); в безударной позиции (*ананасов, бананов, лимонов, томатов, пеналов, компьютеров* и пр.);

– имена существительные женского и мужского рода, дательного падежа, множественного числа (*ам* – ассоциация «едим, малыш ест») – в ударной (*ветрám, вещám*) и безударной позиции (*мамам, папам, бабушкам, диванам, странам* и пр.).

– имена существительные мужского рода, II склонения, творительного падежа, единственного числа – (*ом/ем* – ассоциация «песни йоги») – в ударной (*столóм, молоткóм, окнóм, стеклóм, слонóм, кулакóм*) и безударной позиции (*городом, футболом, обедом, океаном, закатом*).

При изучении падежных окончаний существительных формирование языковых обобщений может быть организовано и несколько иначе. Наблюдение за ударным окончанием *–и* родительного падежа имен существительных

I склонения позволяет формировать связь между зрительным образом артикуляции ([*u*] – губы улыбаются), интонацией восходящей звучности («радость, удивление») и падежным вопросом (*нет чего?*) – *земли́, руки́* (в ударной позиции); затем на основе освоенных опор – в безударной позиции (*[u]* – *восходящая звучность – нет чего?* – *мышки, ветки, шишки*). Аналогичным образом проводится наблюдение за окончанием дательного падежа имен существительных I склонения – формируется связь между зрительным образом артикуляции ([*э*]), интонации нисходящей звучности («недовольство, разочарование») и падежным вопросом (*дать чему?*) – *земле́, руке́*, а затем *мышке, ветке, шишке*.

При изучении окончания *-о* имен существительных среднего рода формируется связь между округлой формой предмета, аналогичным (округлым) положением губ и таким же зрительным образом буквы; языковой опорой становится местоимение с ударным окончанием (*оно́*) – *озеро, облако*. Затем появляются вспомогательные вопросы для поиска окончания глагола (*оно́ – было, делало*).

Из приведенных примеров видно, что вневингвистические опоры могут успешно применяться в ходе наблюдения за морфемами; формируемые зрительные и слуховые образы-представления позитивно влияют на запечатление в зрительной памяти грамматических правил.

Программный материал по русскому языку так же предусматривает проведение специальной работы по формированию языковых обобщений. Авторы учебников по русскому языку предлагают разнообразные упражнения, выполнение которых учащимися с ОВЗ возможно на основе пропедевтической работы педагога. В ходе подготовки

к выполнению упражнения организуется и осуществляется наблюдение за языковыми явлениями, суть которых будет в дальнейшем обобщаться. Изучение нового языкового понятия в младших классах чаще всего опирается на наблюдение и выделение присущего ему одного признака: вопросительное слово к названию предмета, действия, признака, наличие/отсутствие преграды при произнесении звука, долготно-силовое произнесение гласного звука в ударном слого и т.п. Далее берутся темы, требующие выявления двух признаков для характеристики понятия. Организация наблюдений за языковым явлением, выделение его основных признаков и терминологического обозначения – эта деятельность школьников служит основой для осознанного усвоения первоначальных языковых обобщений. Однако учащиеся с ОВЗ испытывают трудности усвоения терминов, понятий, определений, правил. Поэтому работа строится таким образом, чтобы в процессе практических упражнений формировались представления об основных признаках языковых явлений. Этой цели служат и упражнения – фонетические, лексические, грамматические.

Так, сравнение слов по звуковому составу, количественное сравнение буквенного и звукового состава слова, дополнение слога до слова способствует уточнению представлений о фонемном составе слова, связи между звучанием и значением слов, формированию языковой догадки (В.П. Канакина, 2014). Задания игрового характера на основе коротких текстов юмористического содержания обеспечивают развитие *мотивационного компонента коммуникативной компетентности* – учащиеся с интересом отыскивают запрограммированную ошибку, подходящее по

значению слово из ряда схожих по звучанию, сопоставляют фонемный состав слов. Успешному выполнению упражнений во много способствуют приемы, заимствованные учителем из опыта коррекционно-развивающей работы логопеда.

Выполнение морфологических упражнений чаще ориентированы на формально-логические признаки (ответы на вопросы кто? что? что делает? какой?; образование формы множественного числа, падежных форм существительных, временных форм глагола). Поэтому пропедевтическая работа, проводимая на логопедических занятиях, крайне необходима, поскольку нацеливает детей с ОВЗ на использование вербальных и невербальных опор для осмысления грамматических форм. Вместе с тем речевой материал, предлагаемый авторами учебников, позволяет формировать языковую догадку в процессе прогнозирования сочетаемости слов по значению и грамматической форме, что в целом способствует лучшему пониманию языковых средств, дает возможность получить опыт их использования в различных речевых ситуациях (*когнитивный, поведенческий, мотивационный компоненты коммуникативной компетентности*).

Особая роль в формировании когнитивных механизмов коммуникативной компетентности, отводится дефектологу. Для учащихся с ОВЗ характерен недостаточный уровень познавательной деятельности, преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим, трудности в усвоении символических способов деятельности, малый объем и недостаточная точность произвольного запоминания языкового материала, использование неэффективных стратегий запоминания.

Работа по формированию операций анализа и синтеза в контексте освоения программного материала предусматривает отработку понятий «признак предмета», «качество», «свойство»; умения выделять признаки предметов (указывать предметы, обладающие данным признаком; распознавать предметы по описанию их свойств; выделять признаки абстрактных объектов и отвлечённых понятий). Операции сравнения в ходе коррекционной работы формируются последовательно, от конкретных объектов до абстрактных представлений, сопоставления содержательно-смысловых аспектов речи и формально-логических характеристик грамматических категорий.

Необходимым условием для формирования языковых обобщений является освоение символических способов деятельности, которые появляются при постепенном переводе детей от конкретных, предметно-практических способов действия к абстрактным. Знаково-символические действия, обеспечивающие конкретные способы преобразования учебного материала, представляют действия моделирования, выполняющие функции отображения учебного материала; выделения существенного; отрыва от конкретных ситуативных значений; формирования обобщенных знаний (Ясюкова Л.А., 2003). Включение в занятия дефектолога знаково-символических средств, выполняющих ориентировочную роль, позволяет установить взаимосвязь между явлениями, структурировать изучаемый материал. Знаки, чаще всего схемы, используются как средства активной наглядности (выступают в функции материальной основы деятельности), например, в качестве наглядной опоры для понимания предметного содержания текста или планирования

деятельности. Схематизация использует два рода связей: изображение структуры и раскрытие сущности. Специфическим для схематизации является то, что используются пространственные характеристики знаково-символических средств.

В процессе овладения программным материалом по русскому языку и другим предметам гуманитарного цикла важная роль принадлежит процессам запоминания. Развитие мнестических процессов, обеспечивающих становление коммуникативной компетентности, – ещё одно из направлений работы, осуществляемое дефектологом. Освоение приёмов мнемотехники способствует запечатлению вербального материала и его последующему воспроизведению при решении коммуникативно-познавательных задач.

Освоение сложного языкового материала (хотя и в практическом плане) требует особой организации учебного взаимодействия. Объектом коррекционно-развивающей работы в этом случае оказывается речевое высказывание, однако его содержание и форма, в отличие от дошкольного возраста, значительно видоизменяются: уже с первого года обучения «востребованными» оказываются достаточно сложные виды и формы «говорения», такие как суждение, доказательство, рассуждение, обобщение и пр. При низких (или недостаточных) вербально-продуктивных возможностях построение учащимися высказывания может строиться с опорой на конкретные и общие вопросы педагога, предполагающие краткие ответы с использованием языковых опор (формулировка вопроса, ключевые слова) и привлечением различных невербальных средств для оценки результата понимания учебной информации. Это позволяет

создать психологически комфортную среду – ограничить речевую активность детей и дать возможность использования структурно-содержательного обеспечения (картины, предметные схемы, символы изучаемых языковых явлений) будущего высказывания. При достаточных вербально-репродуктивных возможностях, актуализации и упорядочивании языкового опыта детей возможна организация работы по рефлексии тех сведений, которыми учащиеся располагают. При этом речь логопеда (учителя) включает ритмико-мелодические средства, с помощью которых выделяются опорные слова и конструкции, несущие основное смысловое содержание анализируемого речевого материала. Это позволяет детям пользоваться предложенными речевыми образцами для описания тех или иных языковых явлений с последующей семантизацией слов, содержательно-смысловым анализом сложных грамматических конструкций. Таким образом, на занятии постоянно поддерживается достаточно высокая речевая активность детей, используются рече-языковые конструкции, соответствующие требованиям Программы, создается речевая среда, обеспечивающая дальнейшее развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных рече-языковых возможностей и личностных особенностей.

Эффективность учебного взаимодействия взрослого и ребёнка может быть обеспечена реализацией специальных психолого-педагогических условий:

- обязательная адаптация речи педагога (упрощение содержания речевого высказывания);
- представление логических связей в «явном виде»;
- умеренная, а не интенсивная выразительность речи;
- избегание терминов и сложных грамматических оборотов;

- использование контекстуальных синонимов;
- демонстрирование правил речевой культуры;
- доброжелательное и уважительное отношение к ребенку и признание его права на успешность и «неуспешность» в разных видах деятельности;
- поощрение речевой активности и инициативности на уроке и во внеурочное время;
- использование дифференцированной похвалы с подчёркиванием сильных сторон ребёнка, указанием конкретных успехов, выстраивание партнёрских отношений.

Подобная организация взаимодействия в полной мере обеспечивает становление *эмоционально-волевой регуляции процесса проявления коммуникативной компетентности*.

Таким образом, командное взаимодействие специалистов службы сопровождения в образовательной среде школы обеспечивает становление коммуникативной компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

3.3 Психолого-педагогическая модель развития речемыслительной деятельности детей-билингвов

Традиционно под понятием «билингвизм» подразумевают владение человеком двумя разными языками и их применение в зависимости от конкретной ситуации (Забелина Н.А., 2007; Залевская А.А., 2012).

В изучении феномена билингвизма учитывается фактор постепенного овладения новым языком. Е.М. Верещагин (1969) отмечает, что все дети-билингвы проходят три этапа развития билингвизма: рецептивный – понимание речевых произведений, репродуктивный – умение воспроизводить

услышанное, продуктивный – умение не только понимать и воспроизводить, но и строить цельные осмысленные высказывания.

Одну из центральных проблем в тематике билингвизма занимает концепция детского билингвизма, т.к. он имеет разнохарактерность и неоднозначность по своему происхождению. Осваивание языков ребенком может протекать как одновременно, так и параллельно с периодами социализации и инкультурации (вхождения в культуру). Стоит отметить тот факт, что общение родителей с ребенком с момента его рождения, протекающее на разных языках, говорит об одновременном усвоении им двух разных культур. Билингвизм в этом случае стоит рассматривать как с позиции естественного овладения языками, так и с позиции искусственного двуязычия. Языковое развитие детей билингвов может начать свой путь и в дошкольном возрасте, например, через групповое обучение в дошкольных учреждениях. В таком случае можно говорить об искусственном овладении вторым языком.

В свою очередь, когда языковые контакты, осуществляющиеся на втором (неродном) языке происходят только в формальной обстановке, а в неформальной главным становится родной язык, то можно предполагать более длительное освоение второго языка. Тем самым выделяется несколько типов билингвизма: чистый и смешанный.

На протяжении долгого времени остается актуальным вопрос о том, является ли двуязычие преимуществом или недостатком. Нет сомнений, что владение двумя языками имеет благоприятный аспект. Эти преимущества могут проявиться только при условии продуктивного использования

двух языков в своей речи и максимального соблюдения всех литературных норм, ведется речь об успешном «сбалансированном» билингвизме. По результатам исследований сделаны выводы о том, что способности к овладению языками не являются врожденными, а развиваются в силу включенности ребенка в лингвистическую среду в процессе речевого взаимодействия со значимыми взрослыми (Протасова Е.Ю., Родина Н.М., 2011). Таким образом, для развития речи детей, выросших в условиях двуязычия, важно выстроить коммуникативную модель с включением всех участников взаимодействия из различных социальных групп (родителей, друзей, педагогов и др.). Безусловно, если процесс развития билингвизма у детей происходит стихийно, это может негативно отразиться на речевом развитии ребенка и его умственных способностях. В отсутствии внешнего контроля за речью со стороны родителей, не принимающих активного участия в становлении речевого развития своих детей, безразличных в выборе языка при общении с ребенком и смешивающих языки в коммуникативном процессе, ребенок приобретает «бессистемный» билингвизм. Когда у ребенка билингвизм развивается бессистемно, происходит языковое смешение, отмечаются ошибки в речевой деятельности. Таким образом, бессистемный билингвизм может привести к овладению вторым языком неполным образом или даже к «полужычию», т.е. к неправильному использованию не только второго, но и первого языка.

Можно утверждать, что со времени выхода работ Л.С. Выготского и до сих пор в отечественной науке, у педагогов-практиков не существует единого мнения о влиянии билингвизма на психическое развитие детей

дошкольного и младшего школьного возраста. В качестве положительного аспекта многоязычия Л.С. Выготский (2001) подчеркивал способность выражать одну мысль на нескольких языках, что позволяет ребенку дифференцировать свой язык от многих других, рассматривать его как особую систему, что приводит к особой осознанности лингвистических операций.

Г.Л. Зайцева (1999), А.А. Комарова (2002) полагают, что билингвизм способствует большей восприимчивости детей к другим культурам, кругозор билингвов становится более широким, чем у ровесников-монолингвов. Переключаясь с одного языка на другой, билингвы способны лучше фокусироваться, выполнять несколько задач одновременно. Более того, язык как часть культуры несет в себе представление о системе ценностей и моделей поведения в обществе. Наряду с запасом лексики и фразеологии носитель языка усваивает необходимую для понимания норм социума информацию (Алферова Г.А., 2015). Отмечается, что билингвизм положительно влияет на развитие памяти, интеллекта, быстроту реакции, математические навыки, способности понимать, анализировать и обсуждать явления языка. Для ребенка-билингва, в отличие от монолингва, характерен больший интерес к лингвистическим явлениям, поскольку он обладает значительно более широким языковым опытом. У двуязычных детей раньше возникает интерес к познанию семантики слов, к тому, что одно понятие можно передать не только на своем языке. Это способствует навыкам умения переводить с одного языка на другой, а также к мотивации наименований. Знание двух языков помогает детям вывести собственную этимологию слов. Билингвы

обладают высокими лингвистическими и дискурсивными способностями, обширным индивидуальным тезаурусом. Со свойственной им адекватной мотивационной аффилиацией они с успехом внедряются в другое языковое сообщество, принимая опыт и ценности иной культуры, что позволяет говорить об их высоких когнитивных возможностях (Воронин А.Н., Рафикова А.С., 2017).

Сомнения в преимуществах билингвизма в отечественной науке имеют определенные основания в ряде теоретических положений. Так, Л.С. Выготский (2001) подчеркивал, что несформированная лексико-грамматическая база одной языковой системы у ребенка влечет за собой проблемы в другой, что приводит к серьезным отклонениям в его речемыслительной деятельности. В большей мере отмечаются трудности в порождении и восприятии речи, фиксируются речевые ошибки при оперировании единицами на фонологическом, морфологическом, просодическом, семантическом, синтаксическом уровнях, как на родном, так и на втором языках, может наблюдаться неплавность речи, клаттеринг. Имея полноценные предпосылки для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети могут отставать в развитии словесно-логического мышления и без специального коррекционно-педагогического обучения с трудом овладевать мыслительным инструментарием.

Согласно результатам исследований А.В. Цветкова, М.А. Трубачевой (2009), состояние психического развития детей, развивающихся в поликультурном пространстве, говорящих на нескольких языках значительно отличается от детей, владеющих одним языком. У детей-билингвов с неравным знанием родного языка отмечается на протяжении

всего младшего школьного возраста сужение объема словарного запаса по всем категориям. Предикативная сторона речи у них развивается не так стремительно, что, в свою очередь, сказывается на усвоении структуры языка. Формирование образов-представлений, которые регулируют деятельность и способствуют развитию речи и мышления у билингвальных детей, развивается иначе. В качестве компенсаторного механизма у детей-билингвов выступает развитие психомоторики и образной сферы («чувственной базы речи») по отношению к речевому развитию.

Успешное общение билингвов на родном языке сочетается с трудностями оформления мысли на русском языке, что проявляется в снижении мотивации к речи, трудностях создания и реализации замысла высказывания, его лексико-грамматического развертывания.

Л.Б. Амирханова (2005) описывает трудности становления произносительной стороны русской речи: детям необходимо осваивать новые речедвижения, что дается довольно сложно, т. к. навыки восприятия и произношения фонем родного языка твердо закреплены. Тем самым, может отмечаться наложение языков на уровне фонем, т. е. воспроизведение, восприятие изучаемого языка осваивается по правилам родного языка.

Таким образом, у детей, говорящих на нескольких языках, могут наблюдаться и фиксироваться:

- нарушения письменной речи, недостаточная сформированность грамматической стороны речи в случае отсутствия постоянного обучения;
- отставания в овладении речью, скудность лексического строя каждого из языков, однако в сумме в вокабуляре

насчитывается больше слов, возможность утраты второго языка при нерегулярном его использовании;

– орфоэпические ошибки, чаще всего в простых словах, с фонетической стороны речи – искаженное произношение звуков русского языка, трудности в использовании падежных окончаний и родовых понятий;

– интерференция, некое влияние одной языковой системы на другую, которая может проявляться явно, когда ребенок при высказывании использует разные языки одновременно, и незначительно, когда в речи ребенка отмечается акцент.

В современной отечественной и зарубежной психологии развитие когнитивных структур детей в дошкольном и младшем школьном возрасте изучают на предмет взаимосвязей между познавательными и речевыми функциями. Анализ результатов эмпирических исследований показал, что они в большей мере ориентированы на решение главного вопроса об одно- или двунаправленности связей между отдельными компонентами. Так, подавляющее большинство работ, обосновывают предположение о том, что развитие когнитивных функций обуславливает речевое развитие, а не наоборот (Gooch D. et al., 2016; Rojas-Barahona C.A. et al., 2015; Verhagen J., Leseman P., 2016 и др.). В других исследованиях обнаружена обратная закономерность, объясняющая изменение когнитивных структур за счет развития речевых функций (Botting N. et al., 2017; Fuhs M.W., Day J.D., 2011; Henry L.A., Messer D.J., Nash G., 2012 и др.) (Медведева Д.С., 2019).

Таким образом, остро стоят вопросы об образовании детей с разными лингвистическими потребностями, организации развивающей предметно-пространственной

среды в поликультурных условиях образования, влиянии многоязычия на формирование идентичности, его когнитивное, речевое и коммуникативно-поведенческое развитие, что требует создания системы комплексной психолого-педагогической поддержки субъектов поликультурного образования. Поэтому неперенным педагогическим условием развития детей-билингвов является создание благоприятной образовательной среды.

Для технологизации процесса развития речемыслительной деятельности детей-билингвов с трудностями речепорождения в специально организованных условиях обучения разработана психолого-педагогическая модель, представленная взаимосвязанными, целостно функционирующими блоками: целевым, методологическим, содержательным, технологическим и оценочно-результативным (Хотинец В.Ю., Медведева Д.С., 2021).

Методологический блок. Системно-деятельностный подход как основа Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования признает решающую роль в образовании интегрированной организации различных видов и способов осуществления деятельности обучающихся в познании целостной картины мира, приращении индивидуального и социокультурного опыта. Определяющими педагогическими и психологическими принципами развития речемыслительной деятельности детей-билингвов с трудностями речепорождения стали принцип культурной целостности, принцип полилингвальности, принцип вариативности, принцип развития: дифференциации-интеграции, непрерывности (континуаль-

ности), субъектности, неопределенности, контекстуальности (Медведева Д.С., 2019).

Технологический блок. Технологический процесс представлен в двух формах: фронтальной и индивидуальной в организации занятий с использованием активных и интерактивных методов обучения с применением информационных и коммуникационных технологий Edutainment для старшего дошкольного и младшего школьного возраста (информационные и коммуникационные технологии в игровом формате). *Дидактические технологии:* методы, приемы и способы развития речемыслительной деятельности в условиях организованного культурного дискурса.

На первом этапе формирования речемыслительной деятельности (на родном языке) с помощью педагога билингвы произносят, объясняют, доказывают с использованием мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, индукция, дедукция, категоризация, классификация, систематизация), осознают, осмысляя и рефлексирова сказанное.

На втором этапе развития речемыслительной деятельности (на русском языке) билингвы участвуют в творческой деятельности в специально организованном культуросообразном пространстве (русская культура). В ходе проектирования и моделирования сюжетов и композиций собственных сказок (активное действие в условиях культуросообразного обучения) учащиеся самостоятельно объясняют – придают объективное значение, осмысливают – придают субъективно-модальное значение действиям и поступкам главных героев.

Содержательный блок. Дискурс при переходе из эпистемологических в онтологические категории трактуется не только как автономный лингвистический феномен, но и как форма существования любой культуры. В понимании М.М. Бахтина (1979), подготовившего основу для междисциплинарного изучения дискурса культуры, диалог есть единственно возможная форма события, существования культуры (Кожемякин Е.А., 2013).

В современном понимании (Хотинец В.Ю., Медведева Д.С., Кожевникова О.В., 2021) дискурс есть процесс осмысления мира в культурно-ориентированном речевом действии в событийном контексте. Отмечается, что дискурс наряду с такими значимыми характеристиками, как целостность, интенциональность, интерактивность включает в себя экстралингвистические компоненты, адекватные контексту созданной культурно-ориентированной коммуникационной среды (Арутюнова Н.Д., 2011; Тюпа В.И., 2002).

Главенствующее место в процессе первичного освоения культурных ценностей как регуляторов поведения и деятельности занимает детский фольклор. Согласно Ю.А. Эмер (2011), фольклорный дискурс является средством социализации индивида, передачи коллективного опыта и знаний в социокультурном сообществе. Блок фольклорных жанров включает в себя: 1) взрослые произведения для детей: сказки, поговорки, пословицы, прибаутки, потешки, пестушки и др.; 2) усвоенные детьми произведения традиционной культуры взрослых: дразнилки, заклички, приговорки и присловья, считалки, скороговорки, молчанки, голосянки, загадки, прозвища, небылицы-перевертыши, поддевки и др.; 3) самостоятельное творчество детей, прежде всего, сказки

и др. В.Я. Пропп (2009), определяя важность сказки в процессе социализации, инкультурации ребенка, указывает, что сказки содержат определенный порядок действий, символические блоки и сакральные элементы культуры, тем самым раскрывая духовные каналы внутреннего мира ребенка.

С позиций этнофункционального подхода к развитию ребенка А.В. Сухарева (2015), на сказочно-мифологической стадии происходит усложнение структуры «словесно-образного» содержания системы отношений человека к этнокультурному миру. Регулирующая функция в психическом развитии ребенка осуществляется в форме контроля потребностей и эмоций, формирования когнитивной саморегуляции эмоционально-мотивационной сферы. Сказочно-мифологическая стадия является оптимальным периодом для развития эмоциональной сферы и становления творческого мышления, воображения (формирование трансцендентных прообразов сказочно-мифологического содержания этнокультуры, образов духов природы и силы взаимодействующего с ней человека), фундирования эмоционально-образного отношения к природе, культурному миру. В аспекте культурно-исторического подхода Л.С. Выготского (2001) к развитию сознания и поведения, в результате интериоризации культурных (сказочно-мифологических) знаков и символов ребенок приобретает культурные формы поведения и культурные способы мышления, его натуральная форма психического преобразуется в идеальную, а значит, окультурируется, очеловечивается.

Психолого-педагогические условия реализации программы. Под психолого-педагогическими условиями понимается

совокупность целенаправленно организованных взаимосвязанных возможностей образовательной среды (мер воздействия), направленных на развитие обучающихся.

На 1 этапе – культурный дискурс на родном языке (внешняя причина порождения речемыслительной деятельности используется как психолого-педагогическое средство в образовательной среде с приемами педагогического воздействия);

На 2 этапе – культурный дискурс на русском языке (внешнее условие инициирования саморазвития речемыслительной деятельности) используется как форма организации творческой самостоятельной деятельности школьников без применения дидактических технологий (Медведева Д.С., 2019).

Алгоритм реализации программы представлен последовательностью приемов обучения, под которыми А.В. Хуторской (2008) понимает конкретные действия педагога и ученика, ведущие к достижению ближайшей учебной цели. Связка «прием-действие» является структурной основой осуществляемого метода обучения. В силу этого культурный дискурс рассматривается как «вербализованная речемыслительная деятельность в последовательности актов: объяснение (означивание) → осмысление (субъективное отношение) → применение в активном действии в условиях культуросообразного обучения» (Медведева Д.С., 2019).

Метод как «прием-действие»: 1) *произнеси* (внимание, речь: цель – развитие контроля за речью); 2) *объясни* (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение: цель – развитие умения оперировать знаниями на уровне обобщенных представлений, словесных значений, вербали-

зация мыслительных процессов; 3) *докажи* (индукция, дедукция, категоризация, классификация, систематизация: цель – развитие умения систематизировать речевые операции средствами логических рассуждений); 4) *осознай* (осмысление, рефлексия: цель – развитие умения выстраивать внутренний план действий и проводить развернутый речевой анализ); 5) *обозначь* (проектирование, моделирование: цель – развитие речемыслительных структур в творческой самостоятельной деятельности).

Оценочно-результативный блок.

На 1 этапе оценивается (низкий / средний / хороший / высокий уровни) сформированность понятийного речевого мышления (инструментальная функция речи в мыслительной деятельности: оперирование речевыми высказываниями) с помощью методик: «Интуитивный речевой анализ-синтез», «Речевые классификации», «Речевые аналогии» Л.А. Ясюковой.

На 2 этапе оценивается (низкий / средний / хороший / высокий уровни) развитие интеллектуальной речи (речь как способ осуществления мыслительной деятельности: операциональные действия, зафиксированные в речи) с помощью тестовой методики диагностики устной речи Т.А. Фотековой; сформированность письменной речи – через анализ продуктов деятельности, средствами нарративного анализа авторских сказок детей.

Таким образом, культурно-образовательная среда выступает внешней причиной порождения содержания системы РМД (состава и структуры) в ходе организованного образовательного процесса. Механизмы как собственные тенденции развития системы РМД в этом случае выступают

внутренними условиями формирования и развития содержания речемыслительных процессов. В этих условиях речь на себя берет роль средства мышления, тем самым появляются новые свойства, способы мышления, происходит интеграция/дифференциация различных видов мышления, возникают новые (культурные) формы мышления. В результате система РМД достигает нового состояния, происходит смена причинно-следственных зависимостей.

Культурно-образовательная среда, породив содержание РМД, теперь выступает внешним условием дальнейшего развития «системы как целого на основе ее внутренних закономерностей функционирования до достижения системой относительно стабильного состояния» (Погожина И.Н., 2016, с. 168). В свою очередь, РМД как результат воздействия среды (на предыдущем цикле) в процессе своего функционирования устанавливает в своем пространстве новые связи между своими элементами, меняя конфигурацию. Закономерности как внутренние тенденции функционирования системы РМД становятся внутренней причиной дальнейшего изменения уровня ее развития как целого. Мышление получает роль предиктора речи, тем самым появляются новые свойства речи, происходит дифференциация речевых процессов и функций, возникновение новых форм речи (в частности, письменной речи как на родном, так и на других языках).

В связи с происходящими изменениями РМД как целостная система выходит на следующий более высокий уровень своего развития. Смена причинно-следственных зависимостей между средой и системой, между речью и мышлением внутри самой системы происходит до тех пор,

пока новое внутреннее состояние системы во взаимодействии со средой не достигнет следующего стабильного состояния. Количество циклов и продолжительность цикличности «нестабильности/стабильности» в достижении высшей стадии развития системы РМД как обеспечиваются содержанием культурно-образовательной среды, так и определяются внутренней природой самой системы.

Таким образом, при проектировании развивающей среды на основе принципов поликультурного образования необходимо оптимально согласовывать внешние условия (содержание культурно-образовательного пространства) с внутренними (лингвистическими и когнитивными способностями) для полноценного, обогащающего психического развития субъектов образования.

ГЛАВА 4 Формирование регуляторных компетенций как направление вмешательств в отклоняющееся поведение учащихся

4.1 Факторы отклоняющегося поведения детей и подростков

К трудовым функциям специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, относится обеспечение профилактики формирования у обучающихся девиантных (отклоняющихся) форм поведения и их коррекции.

Под отклоняющимся поведением принято понимать устойчивое поведение личности, не соответствующее общепринятым социальным нормам, причиняющее реальный ущерб обществу и самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией (Змановская Е.В., 2003). Позволили себе несколько изменить определение девиантного поведения Е.В. Змановской в части обозначения направленности ущерба подобной активности (для его обозначения автор использует союз «или»): убеждены, что любой формой отклоняющегося поведения наносится не взаимоисключающий урон как его субъекту, так и социуму. Так, от саморазрушительных (аутодеструктивных) действий субъекта с алкогольной, наркотической или иной зависимостью страдают близкие; административными правонарушениями подростка (к примеру, мелкими хищениями) причиняется ущерб его личностному развитию, в том числе, посредством отягощенного депривацией потребностей, навешиванием ярлыков «правонарушитель», «делинквент», но обоснованного наказания.

Личность, нарушающая социальные предписания в своей активности во взаимодействии со средой, может проявить различные формы отклоняющегося или девиантного поведения. Решению задач их предупреждения и коррекции способствует ориентированность в разновидностях отклонений социального поведения, обеспечиваемая предложенными исследователями классификациями. Принимая во внимание различия в подходах к классификации поведенческих отклонений – клиническом, социально-правовом, психологическом, остановимся на последнем как обеспечивающем решение задач психолого-педагогического сопровождения.

Многочисленные классификации видов (форм) отклоняющегося поведения обнаруживают, во-первых, разнообразие и, в то же время, сходство вариантов социально ненормативной активности личности, во-вторых, понятийную неопределенность в их обозначениях. Ю.А. Клейберг (1998) по признаку социальной оценки действий субъекта, определяемой нанесением/ненанесением ущерба, выделяет три основные группы поведенческих девиаций: негативные, позитивные и социально-нейтральные. К позитивным «девиациям» автор относит социальное творчество, к социально-нейтральным – попрошайничество. Предлагая свою классификацию, Ц.П. Короленко и Т.А. Донских (1990) обозначают нестандартное и деструктивное поведение. К первому варианту авторы относят активность, выходящую за рамки принятых норм в определенных исторических условиях, но в целом играющую позитивную роль в прогрессивном развитии общества. Деструктивное поведение субъекта направлено на нарушение правовых,

морально-этических, культурных социальных норм, а также на дезинтеграцию непосредственно личностной организации. Е.В. Змановская (2013) предлагает говорить о трех основных группах отклоняющегося поведения: антисоциальном (делинквентном), косвенно-деструктивном (асоциальном) и аутодеструктивном (диссоциальном) поведении. Если антисоциальное поведение по определению автора, угрожая социальному порядку и благополучию окружающих людей, противоречит правовым нормам, то асоциальное поведение отклоняется от морально-нравственных норм, угрожая благополучию межличностных отношений. Распространенные ныне формы аутодеструктивного поведения личности (зависимое, самоповреждающее, суицидальное, рискованное поведение) наносят ущерб целостности и развитию самой личности, отклоняются от медицинских и психологических норм.

Необходимо, на наш взгляд, выносить за пределы понятия «девиантное поведение» формы нестандартного поведения позитивной направленности, различая в социально ненормативном отклоняющемся (девиантное) и нестандартное поведение. Кроме того, требует уточнения содержание понятия «делинквентное» поведение: в некоторых классификациях оно получает весьма объемное наполнение, сводящее его, по сути, к девиантному. Большинство исследователей сходятся во мнении: данное понятие необходимо применять, квалифицируя отклоняющееся поведение несовершеннолетних, нарушающих правовые нормы. В самом узком значении делинквентным поведением обозначают противоправные действия несовершеннолетнего – поступки, относимые к уголовным правонарушениям, но для их

профилактики важно расценивать как делинквентное поведение, в том числе, совершаемые ребенком до 14 лет мелкое хулиганство и общественно опасные поступки (кражи, мошенничество, подлог, вымогательство, поджоги, вандализм, драки, нападения, жестокие действия по отношению к животным и др., не влекущие уголовного наказания в силу недостижения возраста наступления уголовной ответственности), административные правонарушения подростков до 18 лет.

Говоря о отклоняющемся поведении детей и подростков, следует определиться с возрастными характеристиками субъектов девиантного поведения. Исследователи-девиантологи указывают на возраст 7–9 лет, в норме психического развития маркирующем наличие у ребенка способности самостоятельно следовать социальным нормам. Таким образом, распознавать отклоняющееся поведение детей можно в устойчивых нарушениях младшими школьниками общепринятых социальных стандартов. Многие специалисты предупреждают о том, что однократное нарушение ребенком социальных предписаний (к примеру, незаметно взял чужую вещь незначительной стоимости) не является основанием считать данный проступок девиантным поведением. Тогда как к взрослому и к взрослому социализированному субъекту требования соблюдения норм в этом случае возрастают, подобное действие может быть расценено как тайное хищение и повлечь наказание - наложение административного штрафа в размере до пятикратной стоимости похищенного имущества.

Важно заметить, что для признака устойчивости (повторяемости, многократности) отклоняющегося поведения, в том числе, несовершеннолетних, есть исключения,

обусловленные значительностью наносимого ущерба как субъекту, так и обществу. Даже однократное совершение уголовно наказуемого деяния или однажды реализованная суицидальная попытка расцениваются как отклоняющееся поведение. Е.В. Змановская (2013), отмечая относительную устойчивость отклоняющегося поведения предлагает различать несколько его вариантов в зависимости от длительности его существования и стойкости (фиксированности) проявления: краткосрочные девиантные реакции; преходящие девиантные состояния; устойчивое девиантное поведение; девиантное развитие личности.

В «навигаторе» профилактики различных видов отклоняющегося поведения обучающихся, разработанном коллективом МГППУ (2018) для педагогов, классных руководителей и других специалистов образовательных организаций, выделены следующие формы девиантного поведения детей и подростков: раннее проблемное поведение, рискованное поведение, суицидальное, самоповреждающее поведение, аддиктивное (зависимое) поведение, агрессивное поведение, делинквентное поведение, а также социально-психологическую дезадаптацию, не являющуюся, по замечанию авторов, отдельным видом отклоняющегося поведения, но проявляющую его.

Сегодня отклоняющееся поведение детей и подростков, так же, как и другие социальные явления, заметно меняется под интенсивным влиянием цифровых технологий. Широко распространяется техnozависимое поведение учащихся, реализуемое посредством высоких технологий: гаджет-аддикция (зависимость от мобильных и мультимедийных устройств с «номофобией» – страхом остаться без мобильного

телефона или вдалеке от него), кибер-коммуникативная зависимость (от социальных применений интернета – от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях), геймерство. Неуклонно растёт количество детей, испытывающих повышенную тягу к компьютерным играм.

Агрессивное поведение подростков стало чаще проявляться в социально-сетевой среде, к примеру, в форме кибербуллинга - нападения посредством сервисов мгновенных сообщений в чатах, электронной почты, на web-сайтах, социальных сетях, а также мобильной связи с целью нанесения психологического вреда пользователю. Кибербуллинг реализуется в обмене короткими эмоциональными репликами между двумя и более людьми (флейминге), в повторяющихся оскорбительных сообщениях жертве, в распространении оскорбительной и неправдивой информации, в осуществлении от имени жертвы негативной коммуникации, в выманивании конфиденциальной информации и ее распространении, в отчуждении, исключении из группы (особенно остро воспринимаемом подростком), в киберпреследовании (скрытом выслеживании жертвы с целью организации нападения), в «хеппислепинге» (распространении видеозаписи с реальными сценами насилия).

Эффективность профилактической и коррекционной работы, в первую очередь, определяется выбором ее мишеней, основанном на понимании факторов и условий формирования отклоняющегося поведения личности. Отклоняющееся поведение детерминировано взаимодействием объективных и субъективных факторов, внешних условий и внутренних систем субъекта социального взаимодействия. Во внешних факторах Е.В. Змановская различает условия физической

среды и социальные условия, среди внутренних – наследственно-биологические, конституциональные предпосылки и внутриличностные причины отклоняющегося поведения.

Традиционно при рассмотрении природы отклоняющихся форм социального поведения исследователи обращают внимание на полидетерминированность поведения и выделяют в множестве взаимосвязанных факторов три группы: биологические, социальные и психологические. Интерес исследователей к конституциональным, генотипическим, эндокринным факторам, а также к психическим девиациям при объяснении отклоняющегося поведения проявился одновременно с интересом к социальным факторам. Э. Дюркгейм еще в конце 19-го столетия убедил в том, что отклоняющееся поведение может быть вызвано аномией – состоянием общества, при котором образуется нормативный вакуум регуляции поведения индивидов, когда старые нормы и ценности уже не соответствуют реальным отношениям, а новые еще не утвердились. В социологическом объяснении девиантного поведения «наклеиванием ярлыков» отнесение индивида к категории девиантов провоцирует или усиливает отклонение, ведет индивида к исполнению девиантной роли.

В психологических концепциях отклоняющееся поведение связывают с патологическим стремлением человека к превосходству, что препятствует его развитию (А. Адлер), дефицитом специфически человеческих характеристик – духовности, свободы и ответственности (В. Франкл), имитацией модели подобного поведения взрослого (А. Бандура), неспособностью логично переработать инфор-

мацию, внутренними противоречиями и конфликтами в системе ценностей и др.

Ю.А. Клейберг (2001) следующим образом описал обуславливающие генезис девиантного поведения взаимосвязанные факторы, относя к ним: индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок девиантного поведения, которые затрудняют социальную и психологическую адаптацию индивида; педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания; психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением и который проявляется, прежде всего, в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к психолого-педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности к саморегулированию своего поведения; социальный фактор, определяющийся социальными, экономическими, политическими и др. условиями существования общества.

Пониманию феноменологии и генезиса отклоняющегося поведения конкретного учащегося, на наш взгляд, содействует предложенная Е.В. Змановской (2005) структурно-уровневая модель детерминации девиантности и девиантного поведения. В основу данной модели положено представление о том, что детерминация девиантного поведения – это стихийное взаимодействие (конвергенция) внешних условий и внутренних свойств индивида, сопровождающееся рассогласованием в системе отношений «личность – социально-правовые нормы – общество» на общественном, нормативно-правовом, межличностно-групповом, деятель-

ностном, семейном, индивидуально-личностном, конституционально-биологическом и физиологическом, ситуативном и поведенческом уровнях. Рассмотрим факторы, вызывающие рассогласование, в соотношении с определенным уровнем и их эмпирическими подтверждениями в проведенных нами исследованиями.

На общественном уровне отклоняющееся поведение провоцируют дезинтегративные процессы в обществе (ценностно-идеологическая дезинтеграция, ослабление групповых связей, групповые противоречия и конфликты); на нормативно-правовом уровне – несоответствие нормативно-правовых механизмов общественным и индивидуальным реалиям, несовершенство нормативно-правовой системы, ограниченность и неадекватность социально-правовой оценки и контроля поведения. На межличностно-групповом уровне отклонения в социальном поведении могут быть вызваны низким групповым статусом, негативным групповым влиянием, дефицитом групповой поддержки; на деятельностном уровне – неразвитой или фрустрированной потребностью в самореализации и, как следствие, несформированностью позитивных интересов, хронической неуспешностью.

К факторам семейного уровня Е.В. Змановская отнесла нарушения или недостаточность роли семьи в социализации личности: потеря одного или обоих родителей, отклоняющееся поведение родителей, личностные нарушения у родителей, семейное насилие; деструктивные конфликты в семье, развод, нарушения родительских функций и деформация отношений нормальной зависимости и стабильной привязанности.

На индивидуально-личностном уровне отклоняющееся поведение рассматривается в связи с дезадаптивными свойствами личности: несформированностью коммуникативных навыков; нарушениями идентичности, когнитивными искажениями, негативным или дефицитарным жизненным опытом, эмоциональными нарушениями, оппозиционной направленностью и девиантными ценностями, неэффективной саморегуляцией.

В выполненном нами исследовании (2019) эмпирически подтверждено предположение о различиях в эмоциональной сфере старших подростков с интернет-зависимостью и их сверстников, не обнаруживающих данную зависимость: диапазон типичных эмоциональных переживаний у подростков с интернет-зависимостью уже, ограниченнее. У подростков с данной формой аддиктивного поведения обнаружилось преобладание переживаний страха, печали, создающих доминирующий негативный эмоциональный фон, в то время как подросткам, не проявляющим интернет-зависимое поведение, характерно преобладание позитивного эмоционального фона. Вероятно, уход в интернет-среду помогает купировать негативные эмоциональные переживания, преимущественно связанные с познавательной активностью, о чем свидетельствует обнаруженная выраженность гностической эмоциональной направленности у подростков с интернет-зависимым поведением, а также ее тесная связь с печалью, страхом и ситуативной тревожностью подростков.

Исследование (2020) аффективных особенностей подростков с задержкой психического развития со склонностью к делинквентному поведению обнаружило, что

подростки в сравнении с несклонными к делинквентности легче поддаются сильным эмоциям радости и гнева, у них достоверно более выражен страх одиночества. Амбивалентное проявление аффективных состояний радости и гнева является признаком эмоциональной лабильности, что может стать предпосылкой снижению самоконтроля в регуляции социального поведения. При изучении индивидуально-типологических тенденций личности испытуемых, характеризующих их аффективные особенности было установлено, что у подростков с задержкой психического развития, склонных к делинквентному поведению, значимо более выражены проявления аффективных свойств личности – спонтанности и сензитивности, они в меньшей степени чувствительны и эмоциональны, а также более импульсивны.

Исследование (2019) психологических факторов риска аутодеструктивного подведения выявило следующие комплексы индивидуально-психологических особенностей подростков с самоповреждающим поведением: «перенаправляемая гетероагрессия», «переживание проблем межличностных отношений», «склонность к деструктивной социальной ведомости», «склонность к гетероагрессии», «склонность к саморазрушению».

При изучении личностной и социальной идентичности подростков с киберкоммуникативной активностью (2020), рассматриваемой при ее повышении как «преадаптивной» формы поведения, обнаружено, что у подростков с выраженной киберкоммуникативной активностью в сравнении со сверстниками с низкой подобной активностью зафиксированы меньшие показатели позитивной идентичности, уровня рефлексии, осознания половой принадлежности, физического,

материального и коммуникативного «Я»; а также более выраженные показатели характеристик деятельного и рефлексивного «Я». Обнаружены статистически значимые различия в показателях характеристик идентичности подростков с выраженной и невыраженной киберкоммуникативной активностью - индекса осознания уникальности, самооценки положительных качеств и самооценки негативных качеств. Положительная и отрицательная самооценка достоверно выше у подростков с невыраженной киберкоммуникативной активностью по сравнению с подростками с выраженной киберкоммуникативной активностью, что свидетельствует о меньшей рефлексивности последних. Подростки с выраженной киберкоммуникативной активностью создавая свой образ в виртуальной реальности, зачастую идеализируют его, что, в свою очередь, приводит к нарушению рефлексивных процессов и к размыванию собственного «Я». Они достоверно ниже оценивают свою уникальность. Вероятно, киберкоммуникативная активность является следствием и причиной нарушений в самоидентификации, общение в социальных сетях интернета, предоставляя пользователям «свободу» самоидентификации, нарушает осознание себя как самостождественной, цельной и уникальной личности.

Результаты исследования отношения к себе и другим как предикторов агрессивного поведения подростков с задержкой психического развития позволяет обозначать переживания подростком страхов и негативных эмоций как психологические предикторы физической формы агрессивного поведения подростков с задержкой психического развития (2020). При повышении оценки (эмоцио-

нального отношения) подростком собственных способностей растет вероятность косвенной агрессии, очевидно, в силу действия психозащитного механизма проекции. Положительное отношение подростков к матери, учителям, школе и людям в целом способствует снижению проявлений негативизма как формы агрессии у подростков с задержкой психического развития. Повышение уверенности подростков в своей интересности для других прогнозирует вероятность проявления вербальной агрессии. Высокая эмоциональная оценка себя и осознание самооценности прогнозирует «нападение» на другого культурными (словесными) средствами, владение которыми для подростка служит свидетельством собственного превосходства, а также, что более вероятно, обеспечивает эмоциональное отреагирование доступными невербальными средствами.

Эмпирически изучены характеристики когнитивных стилей личности (импульсивности/рефлексивности и полезависимости/полнезависимости) подростков с делинквентным поведением (2019). В ситуации принятия решений они довольно быстро продуцируют варианты решений, допуская много ошибочных, в том числе, выбирая социально неодобряемые способы достижения желаемого результата. Установлено, что выраженность полнезависимости у подростков с делинквентным поведением достоверно ниже, чем у подростков с социально-нормативным поведением, а также более выражена импульсивность в принятии решений. Низкая степень свободы личности от внешних референтов при принятии решений, ориентированность, в том числе, на склоняющие к нарушению социальных норм референты,

может рассматриваться как предиктор противоправного поведения подростков.

На конституционально-биологическом и физиологическом уровнях отклоняющееся поведение субъекта является следствием его сниженных адаптивных возможностей: низкой выносливости, ограниченных физических возможностей, чрезмерной или недостаточной активности, сниженной или повышенной потребности в общении, повышенной или сниженной сензитивности, низкой стрессоустойчивости, ригидности, возбудимости, импульсивности, пониженного или повышенного интеллекта, органических и функциональных нарушений ЦНС, психических расстройств.

На ситуативном уровне отклоняющееся поведение формируется при столкновении личности с принуждением, соблазнением, провокацией, угрозой жизни и безопасности, а также при дезадаптивных состояниях личности (возрастной кризис, горе, потеря жизненно важных ресурсов, фрустрация, конфликт, травма, стресс).

Данные исследования моделей поведения подростков-делинквентов в сложных ситуациях выявили использование большинством испытуемых неадаптивных моделей поведения (2019). Подростки в трудных ситуациях часто проявляют экстрапунитивные реакции (предъявляют повышенные требования к окружающим, требуют, чтоб кто-то вместо них решил возникшие проблемы); и очень редко – интрапунитивные, не хотят брать на себя ответственность за совершенные проступки и самостоятельно исправлять ошибки и преодолевать трудности. Почти все подростки, столкнувшись с трудностями, акцентируют свое внимание на возникающем препятствии, считают его непреодолимым (тип

реакции «с фиксацией на препятствии»). Обнаруженные низкие показатели по типу реакции с фиксацией на удовлетворении потребностей позволяют предположить, что во фрустрирующих ситуациях подростки ведут себя неадаптивно. В стрессовых, неблагоприятных ситуациях подростки чувствуют себя беспомощными и незащищенными, стараются спрятаться или убежать от трудностей, вместо того, чтоб решать их.

Приведенные выше данные согласуются с результатами сравнительного анализа моделей поведения в критических ситуациях подростков и юношей с делинквентным поведением и сверстников с социально-нормативным поведением (2021). Установлено, что в конфликтных ситуациях подростки и юноши с делинквентным поведением преимущественно пользуются стратегиями приспособления и компромисса. Когнитивное, эмоциональное и действенное реагирование характеризуется преобладанием стратегий, приносящих субъективное облегчение при сохранении дезадаптирующих обстоятельств. В ситуации фрустрации наблюдаются эго-защитные реакции (обвинительные, враждебные, агрессивные), выборочное принятие ответственности, игнорирование препятствий или их обесценивание. В стрессовой ситуации подростки и юноши импульсивны, нестабильны, испытывают чувство тревоги, потребность в поддержке при внешней независимости, невосприимчивы к критике, не склонны предпринимать попытки защиты от стресс-факторов. В отличие от подростков и юношей с социально-нормативным поведением у молодых людей с делинквентным поведением обнаружены ограниченные совокупности реакций, объединенные в паттерны: «Избира-

тельная уступчивость и принятие на себя ответственности в управлении критической ситуацией», «Борьба за собственные интересы и снятие с себя ответственности в управлении критической ситуацией», «Когнитивное переструктурирование в критической ситуации и принятие ответственности», «Готовность к компромиссным решениям при оптимистичном взгляде на критическую ситуацию», «Перекалывание ответственности в управлении критической ситуацией на другого».

В качестве факторов формирования отклоняющегося поведения на поведенческом уровне рассматривается самоподкрепляющаяся специфика девиации и ее объекта: доступность объекта, стойкий поведенческий стереотип при длительном сохранении девиации; положительное личное отношение к девиации, скрытая психологическая выгода, отрицание негативных последствий девиации и собственной ответственности за нее.

Исследование стиля межличностного взаимодействия подростков и юношей с делинквентным поведением, показало, что его мотивационно-смысловая составляющая представлена диалогической и авторитарной направленностью личности в общении, в меньшей мере – альтероцентристской направленностью (2021). Результаты изучения операционального компонента стиля свидетельствуют: делинквенты более ориентированы в межличностном взаимодействии на доминирование и враждебность. Несовершеннолетние с делинквентным поведением чувствуют себя некомфортно среди людей и склонны их избегать, стремятся общаться с небольшим количеством людей. Они не хотят влияния и контроля других людей, а также включения

в совместную деятельность, хотя сами допускают свое влияние на других, опираясь на силу, удовлетворяют свои потребности в уважении. Сравнительный анализ характеристик межличностного взаимодействия подростков с делинквентным и с социально-приемлемым поведением выявил, что у субъектов отклоняющегося поведения достоверно более выражены авторитарная и конформная направленности личности, а также подозрительный тип интерперсонального поведения, менее выраженными оказались альтероцентристская и диалогическая направленности личности в общении, показатели «включения» и «контроля». Были выявлены стили межличностного взаимодействия подростков и юношей с делинквентным поведением, условно обозначенные как «ситуативный» и «манипулятивно-подчиняемый». «Ситуативный» стиль представляет собой выбор делинквента между открытым управлением и манипулированием, основанным на альтероцентристской направленности личности, подчиняемом типе поведения, стремлении принимать остальных. «Манипулятивно-подчиняемый» стиль характеризуется тем, что подростки и юноши с делинквентным поведением готовы отказаться от своей точки зрения в общении и взаимодействии, подчиниться силе для реализации собственной манипуляции.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что любое отклонение поведения учащегося от социальной нормы следует рассматривать не только в его проявлениях, но, прежде всего, в его причинности, в генезисе его возникновения, факторах, условиях и механизмах формирования.

4.2 Профилактика и коррекция отклоняющегося поведения формированием регуляторных компетенций учащихся

Анализ феноменологии и факторов формирования отклоняющегося поведения позволяет определить ключевые объекты профилактической и коррекционной деятельности в отношении отклоняющегося поведения детей и подростков - «мишени» вмешательств. В предлагаемом нами подходе конкретизируются «внутренние» мишени вмешательств, таковыми видятся процессы внутренней регуляции поведения и деятельности учащихся. Именно примат внутренней регуляции во взаимодействии внешних регуляторных процессов (социальных предписаний и контроля) с внутренними обеспечивает социально-адаптированную активность субъекта социального взаимодействия.

Регуляция поведения и деятельности человека обеспечивается, по словам С.Л. Рубинштейна, «всяким психическим процессом» (1946). Между тем, для решения практико-ориентированных задач раскрытия механизмов психической регуляции необходимо выделять особую категорию процессов, координирующих всю систему регуляции поведения и деятельности. К ним и относится выделенный А.В. Карповым (1999, 2007) класс процессов целеобразования, антиципации, принятия решений, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самоконтроля и др., интегративных по строению и регулятивных по функциональной направленности, являющихся необходимым промежуточным звеном, этапом и уровнем интеграции между основными психическими процессами (когнитивными,

эмоциональными, волевыми, мотивационными) и целостной регуляцией деятельности и поведения.

Охарактеризуем вышеназванные регулятивные процессы. Целеобразование – это процесс формирования цели деятельности и ее конкретизации на подцели отдельных действий. Процесс прогнозирования тесно связан с целеобразованием и базируется на способности человека к предвосхищению – антиципации будущего, которая является основной формой опережающего отражения субъектом действительности. Основная функция планирования – пространственно-временное упорядочивание деятельности и выработка ее общих ориентиров и средств реализации ее целей, основой содержания процесса планирования является определенная последовательность основных этапов. Процесс программирования является частным процессом, заключительным этапом процесса планирования. Программа деятельности – конкретная цепь выстроенных вдоль оси времени действий, их алгоритм. Процессы контроля и самоконтроля схожи, но отличие самоконтроля заключается в том, что объектом его приложения становится своя деятельность, а не деятельность других. Процесс коррекции завершает общий цикл построения и регуляции деятельности и ее отдельных этапов.

Каждый регулятивный процесс – функциональное звено психической регуляции, в его состав на разном уровне выраженности включены все первичные процессы, являющиеся, таким образом, регулятивно-полифункциональными. В отличие от первичных процессов регулятивные являются одновременно регулятивно-монофункциональными и процессами, и действиями, которым характерен гетерархический

принцип организации (первичные процессы организованы по принципу иерархии), при котором в определенной ситуации какой-либо процесс может занять главную роль и управлять остальными процессами. А.В. Карповым в группу интегральных процессов, регулирующих внешние формы деятельности и внутреннюю психическую деятельность, вместе с регулятивными объединены метапроцессы – метакогнитивные, метаэмоциональные, метамотивационные, метаволевые и метарегулятивные (планирование решения, контроль целеобразования и др.). Большую роль в функционировании метапроцессов играют рефлексивные механизмы (Карпов А.В., 2005, 2011).

Регуляция поведения и деятельности представляется как обеспечивающий адекватность объективным и субъективным условиям сложный, структурированный, многоуровневый процесс, включающий специфичный уровень, направленный на формирование и обеспечение исполнительской активности, - саморегуляцию (Костин А.Н. и Голиков Ю.Я., 2014). Рассмотрение саморегуляции как самостоятельного процесса, отдельного от регуляции, по справедливому замечанию А.Н. Костина и Ю.Я. Голикова, разрушает теоретическое представление об организации поведения и деятельности как едином процессе.

Центральным звеном в регуляции, по мнению К.А. Абульхановой (1980), должен быть субъект деятельности, осуществляющий саморегуляцию – механизм, посредством которого обеспечивается направляющая и активизирующая позиция субъекта. О.А. Конопкин (2007) описал саморегуляцию деятельности как системно-организованный процесс внутренней психической активности по инициации,

построению, осуществлению, поддержанию и управлению всеми видами и формами активности, направленными на достижение принимаемых субъектом целей. Функциональная структура саморегуляции включает следующие функциональные звенья: принятую субъектом цель деятельности, модель соответствующих условий деятельности, по мнению субъекта, определяющих выбор способа исполнительской деятельности, программу исполнительских действий, представление о результате, оценку результата и принятие решений о необходимых коррекциях в процессе регуляции.

Д.А. Леонтьев (2011) выделил различия в понятиях «регуляция» и «саморегуляция»: регуляция предназначена для адаптации к внешнему миру, обеспечивает непосредственное взаимодействие с действительностью, реализуется через внешние управляющие контуры с помощью рефлекторного реагирования по критериям выживания и размножения; саморегуляция осуществляется на основе внутренних контуров за счет самостоятельного регулирования своего поведения по субъективно значимым критериям.

А.К. Осницкий (2009) выделил как взаимодополняющие деятельностную саморегуляцию (с преобладанием регуляции действий) и личностную (регуляция отношений, выбора собственной позиции. Личностная регуляция обеспечивается интериоризацией социальных норм поведения и деятельности, что позволяет субъекту социального взаимодействия ориентироваться на собственные, соответствующие общепринятым ценностям, ценностные системы, убеждения, идеалы, названные М.И. Бобневой (1978) высшими формами и средствами регуляции поведения. Различение видов саморегуляции, заметил А.К. Осницкий, позволяет установить

особенности обучения и воспитания (первое больше связано с освоением «логики действия», второе – «логики отношений»), что позволяет педагогам и специалистам полнее отразить цели, задачи и средства взаимодействия с учащимися.

Как заявляет Д.А. Леонтьев, в механизмы саморегуляции включены: прошлый опыт активности, образцы для подражания, социальные нормы, умения осуществлять совместную деятельность, личностная смысловая структура, произвольность в инициации действий (Леонтьев, 2007).

Интегративные процессы регуляции деятельности и поведения (целеобразование, моделирование, программирование, контроль и оценка) оснащаются освоенными субъектом умениями их реализации и личностными свойствами, характеризующими индивидуальное своеобразие функционирования системы саморегуляции. Полагаем, что для решения задач психолого-педагогического содействия формированию и совершенствованию регуляции поведения и деятельности учащихся следует ориентироваться, таким образом, на поэтапное формирование регуляторных компетенций, понимая их как интегративные качества субъекта деятельности – динамичное сочетание знаний, понимания, умений, способностей по инициации, построению, осуществлению, поддержанию и управлению целенаправленной активности относительно требований к ней.

Результаты наших исследований индивидуальных особенностей самоорганизации и управления внешней и внутренней активностью подростков с разными формами аддиктивного поведения и с делинквентным поведением посредством опросника ССП-98 В.И. Моросановой обнару-

жили сниженный уровень развитости и адекватности оценки подростками себя и результатов своей деятельности и поведения, а также регуляторной автономности.

Основываясь на вышеизложенных теоретических представлениях, предлагаем модель поэтапной работы психологов и педагогов общеобразовательных организаций по формированию регуляторных компетенций учащихся, содержащую:

- формирование в образовательном процессе регуляторных умений на основе соответствующих универсальных учебных действий;

- содействие освоению социальных норм на основе анализа примеров их реализации в поведении и деятельности;

- содействие рефлексии целей, правил и возможностей организации собственных действий и отношений, что в целом обеспечит снижение проявлений отклоняющегося социального поведения учащихся.

Выделенные этапы не сменяют друг друга, они начинаются практически одновременно, но имеют разную продолжительность: третий этап – самый продолжительный, охватывает процесс психолого-педагогического сопровождения образования в начальном и основном звеньях.

Обозначим содержание и средства работы на каждом этапе. На первом этапе формирования регуляторных компетенций предполагается формирование у учащихся регуляторных умений на основе соответствующих универсальных учебных действий в урочной и внеурочной деятельности.

Инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса в деятельностной парадигме образования, прежде всего, обеспечивающей, развитие

личности, является формирование универсальных учебных действий (базовых учебных действий учащихся с обучающимися с разной степенью выраженности умственной отсталости).

С позиций деятельностного подхода к образованию его результатом видятся освоенные обучающимися универсальные познавательные, регулятивные и коммуникативные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

К регулятивным действиям относятся действия, обеспечивающие организацию учащихся своей учебной деятельности: целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта; оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.

Состав формируемых регулятивных учебных действий отличен для начального и основного общего образования с учетом возрастных психологических особенностей, а также он отличен для образования учащихся с ОВЗ. Ниже

представлено сопоставление заявленных в образовательных стандартах регулятивных универсальных учебных действий как результатов освоения образовательных программ.

Таблица 1

Регулятивные универсальные учебные действия
в системе ФГОС

ФГОС НОО	ФГОС НОО ОВЗ (требования к АООП)	ФГОС ООО
<p>1) самоорганизация - планировать действия по решению учебной задачи для получения результата, в том числе принимать и сохранять учебную цель и задачу, ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве; - выстраивать последовательность выбранных действий; 2) самоконтроль: - осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного</p>	<p>1) принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, искать средства ее осуществления; 2) планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата; 3) понимать причины успеха (неуспеха) учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях</p>	<p>1) самоорганизация - выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях; - ориентироваться в различных подходах принятия решений (индивидуальное, принятие решения в группе, принятие решений группой); - самостоятельно составлять алгоритм решения задачи (или его часть), выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей, аргументировать предлагаемые варианты решений; - составлять план действий (план</p>

<p>внимания; - устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности; - корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок.</p>	<p>неуспеха; 4) начальные формы познавательной и личностной рефлексии 5) определять общую цель и пути ее достижения; договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.</p>	<p>реализации намеченного алгоритма решения), корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте; делать выбор и брать ответственность за решение; 2) самоконтроль: владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии; - давать адекватную оценку ситуации и предлагать план ее изменения; - учитывать контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам; - объяснять причины достижения (недостижения) результатов деятельности, давать оценку приобретенному опыту, уметь находить позитивное в произошедшей</p>
---	---	--

		<p>ситуации;</p> <ul style="list-style-type: none"> - вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей; - оценивать соответствие результата цели и условиям; <p>3) эмоциональный интеллект:</p> <ul style="list-style-type: none"> - различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других; - выявлять и анализировать причины эмоций; - ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого; - регулировать способ выражения эмоций; <p>4) принятие себя и других:</p> <ul style="list-style-type: none"> - осознанно относиться к другому человеку, его мнению; - признавать свое право на ошибку и такое же право другого; - принимать себя и других, не осуждая; - открытость себе и другим; - осознавать
--	--	--

		невозможность контролировать все вокруг.
--	--	--

Очевидно, что в основном образовании расширяется нацеленность на овладение обучающимися регулятивными действиями за счет действий, относимых к рефлексивным, – проявлениям эмоционального интеллекта и принятия себя и другого.

Адаптированные образовательные программы начального образования детей с ОВЗ в отличие от ФГОС НОО не предполагают овладения учащимися действиями коррекции, необходимой в процессе регуляции деятельности.

Обратим внимание, что к основным, осваиваемым учащимися регулятивным универсальным учебным действиям в начальном и основном звене общего образования, разработчики ФГОС относят действия самоорганизации и самоконтроля, т.е. саморегуляции. Как было показано выше, саморегуляция есть специфический уровень регуляции поведения и деятельности, оснащенный освоенными субъектом умениями и личностными свойствами или, как описывала К.А. Абульханова (1980), личностными способами организации управления психикой соотносительно с объективными и субъективными условиями деятельности. Таким образом, если результатом образования видится саморегуляция, мы нацеливаем психолого-педагогическую помощь и поддержку на формирование у учащегося компетенций саморегуляции, понимая компетенцию как качество субъекта деятельности – динамичное сочетание знания, понимания, умений и способностей, видя в саморегуляции именно «компетентностную» сущность.

В формировании компетенций самоорганизации и самоконтроля у младшего школьника сосредотачиваемся на их когнитивных (знаниях, к примеру, этапности действий) и операциональных (способах действий) составляющих.

В формировании компетенции самоорганизации центральным должно быть действие целеполагания. Возможно выделить следующие этапы его формирования. В первом классе ученик принимает готовые цели, сформулированные учителем. Школьники учатся принимать и понимать цель каждого задания: после его выполнения учитель задает вопрос «Зачем мы выполнили это упражнение?», помогая осознанию учениками цели по результатам проделанной работы. Во втором классе ученик выбирает одну из готовых целей, сформулированных учителем. В третьем классе ученик формулирует цель по опорным словам. В четвертом классе ученик самостоятельно формулирует цель по теме урока.

В урочной деятельности уже в первом классе учитель ставит перед ребенком учебные задачи, которые поначалу решаются совместно с учителем (обращая внимание на шаги решения), а затем ребенок самостоятельно объясняет этапы учебных действий, необходимых для их выполнения.

Для освоения планирования как действия по пространственно-временному упорядочиванию деятельности педагога могут помочь учащимся освоить технику хронометража с составлением хронокарт.

С целью формирования регулятивного универсального учебного действия – действия контроля (операциональной составляющей компетенции самоконтроля), к примеру, на уроках русского языка проводить самопроверки и взаимо-

проверки текста. Учащимся предлагаются тексты для проверки, которые содержат различные виды ошибок. Для решения этой учебной задачи учитель вместе с детьми составляет правила проверки текста, которые определяют алгоритм действия.

Предъявление учащимся специальных заданий на контроль и оценку в процессе изучения любого учебного предмета способствует тому, что школьники овладевают необходимыми регулятивными операциями. Среди них особое значение приобретают следующие: выстраивать последовательность выбранных операций; устанавливать причины успеха/неудач учебной деятельности; корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок.

Для освоения и совершенствования регулятивного действия контроля учащимися подросткового возраста педагогу предлагается использовать прием «Оцениваем свою работу» (учащиеся оценивают свою письменную работу (домашнюю, классную, контрольную) в соответствии с критериями, приведёнными на ориентировочной карточке. В завершение оценивания каждый учащийся должен дать развёрнутую письменную оценку своей работы и выставить себе отметку. Задания включают проверку собственной работы и взаимную проверку работ с оцениванием и последующим обсуждением (Асмолов А.Г. и др., 2010).

Освоению учащимися с ОВЗ регуляторных действий, безусловно, содействуют специалисты, реализующие коррекционно-развивающую работу с учащимися, развивая в ней учебное поведение, формируя произвольную регуляцию деятельности и поведения.

Заметим также, что в начальной школе следует содействовать, прежде всего, формированию деятельностной саморегуляции (регуляции действий), но постепенно переносим «мишень» на личностную саморегуляцию (регуляции отношений), в первую очередь, обеспечивающую социально-адаптированную активность субъекта социального взаимодействия.

В основном звене образования мишенью должно быть, по нашему убеждению, формирование именно личностной саморегуляции, осуществляемое воспитательной деятельностью. Значимую роль в формировании личностной саморегуляции выполняет педагог-психолог, помогая учащимся в развитии эмоционального интеллекта, в принятии себя и других.

На втором этапе формирования регуляторных компетенций содействуем освоению обучающимися социальных норм на основе анализа примеров их реализации в поведении и деятельности. Данный этап разворачивается одновременно с первым. Формирование компетенций в инициации, построении, осуществлении, поддержании и управлении поведением и деятельностью относительно требований к ним, обеспечивается, прежде всего, предъявлением образцов, стандартов, норм действий. Предъявление педагогами и специалистами образцов действий необходимо сопровождать анализом их соответствия объективным и субъективным условиям. К сожалению, зачастую в образовательных организациях в профилактике отклоняющегося поведения используют стратегию негативной направленности, акцентирующую внимание учащихся на социально нежелательных примерах поведения. Следует активнее

представлять учащимся примеры одобряемого социального поведения сверстников и, что важнее для подростков, референтных лиц (чьи оценки и мнения выступают значимыми при планировании и осуществлении собственных действий), к примеру.

На следующем, третьем этапе содействуем рефлексии целей, правил и возможностей организации собственных действий и отношений посредством, в первую очередь, расширения у учащихся опыта реализации регулятивных действий в познавательной и социальных практиках.

Учащемуся важно расширить опыт освоенных учебных действий – регуляции учебной активности посредством их апробации в сферах межличностной, жизнеобеспечения, деятельности (рекреативной, волонтерской и др.), т. е., используя термин, предложенный А.К. Осницким (2007), расширить регуляторный опыт, являющийся частью субъектного опыта – любого имевшего место поведения и пережитых ситуаций, по поводу которых человек может дать отчет о своих возможностях. Регуляторный опыт человека – опыт осознанного саморегулирования субъектом собственной активности – определенным образом структурированная система знаний, умений и переживаний (осмысленных, отрефлексированных), определяющая успешность регуляции его деятельности и поведения. В регуляторном опыте А.К. Осницкий выявил пять взаимосвязанных компонентов: ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм, убеждений); опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями выполняемой деятельности

и решаемыми задачами); опыт привычной активизации (предварительной подготовленности к изменяющимся условиям деятельности, расчет на определенный уровень достижений успеха); операциональный опыт (включающий знания и умения, в том числе, умения саморегуляции); опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с партнерами). Всем субъектам психолого-педагогического сопровождения рекомендуется согласованно оказывать помощь обучающимся в развитии и совершенствовании каждого из компонентов регуляторного опыта в урочной и внеурочной образовательной деятельности, в системе воспитательных мероприятий, в коррекционно-развивающей, просветительской, консультативной работе. Обращаем внимание на необходимость именно индивидуально-прицельной помощи и поддержки, основанной на понимании дефицитных и ресурсных компонентов регуляторного опыта учащегося.

Формирование регуляторных компетенций учащегося обеспечит его возможностями не только успешным овладением учебной и другими деятельностями, но и социализации и конструктивного социального взаимодействия.

ГЛАВА 5 Формирование личностных результатов в психолого-педагогическом сопровождении учащихся с ограниченными возможностями здоровья

5.1 Ценностные отношения как целевые ориентиры психолого-педагогического сопровождения образования учащихся с ОВЗ

На современном этапе образовательное учреждение является тем общественным институтом, который призван оказывать воздействие на формирование системы ценностей, развитие качеств личности ребенка. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» даются четкие формулировки, что образование является общественно значимым благом и осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства, а содержание образования должно содействовать, в том числе, формированию и развитию личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. При этом должны быть удовлетворены индивидуальные потребности и интересы обучающихся с учетом их способностей и возможностей.

В системе сопровождения образования детей с ОВЗ возникают противоречия, обусловленные, с одной стороны, заказом общества на формирование личности, которая способна оценить свои поступки, способна к решению моральных проблем на основе децентрации, способна к самоопределению, смыслообразованию и к морально-этической ориентации и, с другой стороны, недостаточным вниманием к проблеме формирования личностных универсальных действий.

Становится приоритетной идея образования подрастающего поколения через взаимосвязь и взаимодополнение обучения, воспитания и развития. Это определило выделение в ФГОС специальной задачи личностного развития и воспитания обучающихся. Формирование личностных качеств учащихся согласно положениям ФГОС ОО осуществляется через систему личностных универсальных учебных действий (УУД), которые носят надпредметный и метапредметный характер; обеспечивают целостность развития и саморазвития личности; преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания; обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

ФГОС устанавливает требования к личностным результатам освоения обучающимися программ основного общего образования, в том числе адаптированных: осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и инициативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом;

Согласно требованиям ФГОС ООО 2021 г., единство обязательных требований к результатам освоения программ основного общего образования реализуется на основе системно-деятельностного подхода, обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося,

освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни.

С позиций И.А. Зимней (2000), Е.В. Бондаревской (1999) сущностная связь системно-деятельностного подхода с личностным проявляется в том, что в контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности как элемента системы «мир – человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало, взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений, происходят его саморазвитие и самоактуализация его личности. Так же у учащихся с ОВЗ в процессе формирования ценностных отношений к себе, людям и обществу происходит формирование личности. Хотя главным фактором развития личности ребенка остается учебная деятельность, она выступает «инструментом» духовного развития личности.

Требования к личностным результатам ФГОС ООО включают в себя: осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и инициативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом

Согласно ФГОС ОВЗ также отмечается необходимость формирования национальных ценностей, ценностей семьи

и общества, эстетических потребностей, ценностей и чувств, а также готовности к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию; формирования ценностно-смысловых установок обучающихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции, направленные на выполнение правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни. В том числе, в ФГОС подчеркивается необходимость обеспечения условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения. В отдельном пункте ФГОС ООО (42.2.) описаны «личностные результаты, обеспечивающие адаптацию обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды». Таким образом, указанные направления должны определять содержание сопровождения обучающихся с ОВЗ на уровнях начальной и основной школы.

Следует подчеркнуть, что ФГОС НОО для детей с ОВЗ предполагает дифференцированные требования к личностным результатам в соответствии с особыми образовательными потребностями разных групп обучающихся. При сложных и комплексных нарушениях предусматривается выработка строго индивидуальных требований к достижению личностных результатов и индивидуально дозированное и планомерное расширение жизненного опыта ребёнка и его повседневных контактов в доступных для него пределах. Для детей с ОВЗ, способных освоить образовательную программу на уровне своих здоровых сверстников результаты полностью соответствуют требованиям, представленным в ФГОС НОО.

Ценностные отношения образуются в человеческом сознании путем сравнения разных явлений. Осмысливая мир,

человек решает для себя, что в жизни для него представляется важным, а что нет, что существенно, а что несущественно. Разные люди определяют свой ценностный мир по-своему, потому что ценность не есть вещь, а есть отношение человека к вещи, явлению, ситуации. Ценность является основой для осознанного выбора ценностных ориентаций.

Таким образом, в основу Стандарта для обучающихся с ОВЗ заложено положение о необходимости развития личности в соответствии с требованиями современного общества, только это обеспечит возможность их социальной адаптации. Поэтому системообразующим компонентом результатов образования является личностное развитие учащихся с ОВЗ. Личностные УУД отражают систему ценностных отношений ребенка, его отношение к различным сторонам окружающего мира. Они предполагают знание учащимися моральных норм; умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами; умение выделить нравственный аспект поведения; ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Личностные результаты обучения – это уровень сформированных ценностных отношений учащихся, проявляющихся в индивидуально-личностной позиции, мотивах образовательной деятельности, социальных чувствах, личностных качествах, включающих готовность и способность ребенка к саморазвитию, сформированность основ гражданской культуры.

Современное видение образовательных результатов предполагает их трактовку как «приращение» в личностных ресурсах (мотивационных, инструментальных или операциональных, когнитивных), которые могут быть использованы

при решении значимых для личности и общества проблем (А.Г. Асмолов (2007), А.В. Хуторской (2017), О.Е. Лебедев (2022) и др.). В отличие от общеучебных умений и навыков, личностные УУД носят не только надпредметный, метапредметный, но и ценностный характер, что позволяет обучающемуся легко ориентироваться не только в учебной, но и в любой жизненной ситуации.

Ценностные отношения являются результатом внутреннего и внешнего взаимодействия в процессе развития личности, субъективным отражением объективного мира в сознании конкретного индивида. Будучи осознанными, ценности играют огромную роль для определения направленности индивида, его ориентации в социальной среде.

А.Г. Асмолов и Г.В. Бурменская (2010) утверждают, что личностный потенциал универсальных учебных действий самоопределения, смыслообразования и нравственно-этического оценивания определяется, прежде всего, личностной готовностью ребенка к школьному обучению. Личностная готовность предполагает мотивационную готовность, коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость.

Объектом оценки личностных результатов являются сформированные у учащихся универсальные учебные действия, включаемые в три основных блока.

1. Самоопределение – сформированность внутренней позиции обучающегося; принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и спо-

способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности.

2. Смыслообразование – поиск и установление личностного смысла (т. е. «значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «что я не знаю», «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва.

3. Морально-этическая ориентация – знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации – учёту позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при её разрешении; развитие этических чувств – стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения.

Основное содержание оценки личностных результатов образования учащихся с ОВЗ строится вокруг оценки: сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении обучающегося к образовательной организации; ориентации на содержательные моменты образовательного процесса – уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками – и ориентации на образец поведения «хорошего ученика» как пример для подражания; сформированности основ гражданской идентичности – чувства гордости за свою Родину, знания знаменательных для Отечества исторических событий; любви к своему краю, осознания своей национальности, уважения культуры и традиций народов России и мира; развития доверия и способности

к пониманию и сопереживанию чувствам других людей; сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умения видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех; сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата, стремления к совершенствованию своих способностей; знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений, способности к решению моральных проблем на основе децентрации (координации различных точек зрения на решение моральной дилеммы); способности к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения/нарушения моральной нормы.

Оценка личностных результатов может осуществляться, во-первых, в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых исследований специалистами, не работающими в школе и обладающими необходимой компетенцией в сфере психолого-медико-педагогической диагностики развития личности. Вторым методом оценки личностных результатов учащихся является оценка личностного прогресса ученика с помощью портфолио, способствующего формированию у обучающихся с ОВЗ культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать. Еще одной формой оценки личностных результатов обучающихся является оценка индивидуального прогресса личностного развития детей, которым необходима

специальная поддержка. Эта задача решается в процессе систематического наблюдения за ходом психического развития ребенка с ОВЗ на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации развития – в форме возрастно-психологического консультирования. Такая оценка осуществляется по запросу родителей (законных представителей) обучающихся или по запросу педагогов (или администрации образовательного учреждения) при согласии родителей (законных представителей) и проводится ППК или психологом, имеющим специальную профессиональную подготовку в области специальной психологии. Личностные результаты учащихся в полном соответствии с требованиями Стандарта не подлежат итоговой оценке, потому что оценка личностных результатов учащихся отражает эффективность воспитательной и образовательной деятельности образовательного учреждения.

Э. Эриксон (2000) и Р. Хевигхерст (2017) рассматривают самоопределение как ключевую задачу развития в юношеском возрасте. Однако уже в самом раннем возрасте происходит формирование личности ребенка, подготавливающее успешность будущего жизненного и профессионального самоопределения. В младшем школьном возрасте развиваются Я-концепция и основы идентичности личности, в первую очередь, социальной идентичности (семейной, этнической, гражданской, групповой). Можно рассматривать становление основ идентичности, Я-концепции и самооценки как результат личностного действия самоопределения и их роль в образовательном процессе. Следствием определения «Я» является порождение системы смыслов, находящихся

отражение в отношении ребенка к школе, учению, семье, сверстникам, к себе и социальному миру.

М.И. Лисина (2009) полагает, что структура самооценки ребенка включает ядерную часть – общую самооценку (целостное отношение ребенка к самому себе) и периферию – представление об отдельных качествах личности. В структуре самооценки традиционно выделяются общая самооценка (самоотношение, образ «Я», самоуважение, сила «Я») и частные конкретные самооценки, в целом же самооценка характеризуется уровнем (высотой), адекватностью (обоснованностью), устойчивостью, рефлексивностью.

Важное условие развития самооценки - становление рефлексивности, которая проявляется в умении анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения. Рост самооценки должен сопровождаться такими приобретениями, как широта диапазона критериев оценок, их соотнесенность, обобщенность, отсутствие категоричности, аргументированность, объективность.

Смыслообразование – это установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения, и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него. Применительно к учению выделяют две группы мотивов: мотивы (учебные и познавательные), связанные с собственно учебной деятельностью и ее прямым продуктом, самим развивающимся субъектом учебной деятельности

и мотивы (социальные, позиционные, в том числе статусные, узколичные), связанные с косвенным продуктом учения.

Нравственно-этическая ориентация представляет собой выбор действия в условиях морального конфликта и включает следующие компоненты: 1) выделение морального содержания ситуации, а именно моральных норм, составляющих основу моральной дилеммы; 2) ориентацию на мотивы поступка участников дилеммы, которая предполагает возможность ребенка увидеть ситуацию нарушения нормы с разных позиций; 3) ориентацию на выделение, идентификацию моральных чувств и их осознание.

Условиями выделения морального смысла ситуации являются эмпатия и децентрация. Эмпатия обеспечивает адекватное понимание ребенком чувств участников ситуации и их взаимоотношений. Децентрация позволяет ребенку скоординировать различные позиции участников взаимодействия и выделить морально-нравственное содержание ситуации. Эмпатия – сложный, многоуровневый феномен, в котором заложена совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих переменных. Их проявление опосредовано опытом социального взаимодействия субъекта с другими людьми. Исходя из этого, эмпатия понимается как социально-психологическое качество личности, состоящее из ряда способностей: эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого; распознавать эмоциональные состояния человека и мысленно переносить себя в его мысли, чувства и действия; давать адекватный эмпатический ответ как вербального, так и невербального типа на переживания другого.

В проведенном нами исследовании сформированности компонентов эмпатии у старших дошкольников с ОВЗ было установлено следующее. Когнитивный компонент сформирован преимущественно на низком уровне. Отмечаются ошибки идентификации эмоций как на этапе распознавания схематичных изображений, так и на этапе предъявления фотографий, для оречевления доступно ограниченное количество эмоциональных состояний. Эмоциональный компонент оказался наиболее сформированным, но почти всем детям для понимания предложенных ситуативных изображений необходимо словесное пояснение и подсказки, а также мотивационная стимуляция. Отмечаются сложности в понимании причины появления тех или иных эмоций, некоторые дети изображали эмоцию на себе, но не называли ее. Лишь одна треть детей может выразить собственное эмоциональное отношение к заданной ситуации, сочувствие (например, «кошке больно» или «он злой, кошке грустно»). На наводящие вопросы о том, что они чувствуют по отношению к героям, чаще всего поступают односложные ответы. У большинства обследуемых отмечается низкий уровень сформированности поведенческого компонента эмпатии: они не проявляют действенного интереса к эмоциональному состоянию других людей, неярко реагируют на их переживания, совершают эмпатийные действия только по побуждению взрослого.

При исследовании социально-коммуникативного развития у старших дошкольников с задержкой психического развития, проведенном в 2022 г., было обнаружено, что большинство обследуемых имеют низкий уровень самооценки, считают себя неуспешными и неспособными, не

могут правильно себя оценить и не осознают свои умения и успехи в разных видах деятельности. Дошкольники не пытаются осмыслить мотивы своих и чужих поступков, они нерешительны, малообщительны, замкнуты, недоверчивы к другим людям. Дети, принявшие участие в исследовании понимания эмоционального состояния другого человека, имеют низкий показатель эмпатии – не воспринимают переживания окружающих их людей, связанные с результатами тех или иных действий и поступков. У обследуемых не проявляются такие чувства, как сочувствие и сопереживание другим людям, они не готовы помочь окружающим. Правильное понимание эмоционального состояния другого человека очень важно для формирования адекватных межличностных отношений, овладения собственными эмоциями и их регуляции.

Дети с ОВЗ имеют низкий уровень сформированности представлений об отношении к ним других людей, что свидетельствует о недостаточных знаниях себя и их неадекватности, это делает ребенка беззащитным перед отрицательными внешними оценками. Он принимает их на веру, что порой ведет к развитию негативного отношения к себе, блокирует его активность, что приводит к конфликтам как с самим собой, так и с окружающими. У исследуемых дошкольников не сформирована социальная компетентность, которая позволяет понимать и воспринимать характер отношения к ним взрослых и сверстников и выстраивать свое поведение по отношению к другим.

Обследуемые имеют низкий уровень понимания нравственных норм и правил и, как следствие, не могут сделать правильный моральный выбор ни на словах, ни

в поступках. Они не считаются с другими, не проявляют сочувствия к чужим бедам и радостям, а также не испытывают вины при нарушении норм, у них не сформирована способность предвидеть последствия своих поступков. Полученные данные обуславливают необходимость организации работы, направленной на социально-коммуникативное развитие у детей с ОВЗ.

Критериями сформированности личностных универсальных учебных действий школьника являются: внутренняя позиция школьника на уровне положительного отношения к школе, понимания необходимости учения, принятия образца «хорошего ученика»; широкая мотивационная основа учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы; ориентация на успех в учебной деятельности и понимание его причин; способность к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности; основы гражданской идентичности личности, осознание ответственности человека за общее благополучие, осознание своей этнической принадлежности; ориентация в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей; развитие этических чувств как регуляторов морального поведения; знание моральных, персональных и конвенциональных норм, развитие морального сознания и нравственно-правовой культуры; установка на здоровый образ жизни; художественная культура; эмпатия как понимание чувств других людей и сопереживание им.

Достижение личностных результатов обеспечивается содержанием отдельных учебных предметов, внеучебной и внеурочной деятельности, овладением доступными видами

деятельности, опытом социального взаимодействия. Деятельность по формированию личностных УУД у обучающихся с ОВЗ приобретает конкретный смысл, когда наполняется реальным психолого-педагогическим содержанием и направлена на совершенствование образовательного процесса и конечный результат.

Первый этап проектирования процесса формирования ценностных отношений учащихся с ОВЗ связан с изучением нормативного аспекта воспитательно-образовательной работы.

На втором этапе целесообразно сопоставить детализированные требования ФГОС к трем группам образовательных результатов, прежде всего к личностным. Рекомендуется рассмотреть перспективы достижения этой группы результатов, относящихся в первую очередь к воспитательным задачам образовательного учреждения, не столько с помощью организации отдельных мероприятий, событий, образовательных игр и др., сколько в условиях особым образом спланированной учебной деятельности. Согласно требованию ФГОС рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей формируются с учетом рабочей программы воспитания (32.1. ФГОС ООО). На этой ступени образования должно происходить расширение опыта социально значимой деятельности обучающихся. Следовательно, учителям-предметникам целесообразно проанализировать собственные рабочие программы учебных предметов, организовать «инвентаризацию» предпочитаемых форм проведения уроков и учебных занятий, используемых технологий с точки зрения направлений воспитательного процесса, указанных во ФГОС

ООО, а также конкретных модулей воспитательной работы. А также использовать тесную взаимосвязь предметов и предметных областей.

На третьем этапе рекомендуется проанализировать воспитательный потенциал проектной деятельности как требования ФГОС ООО. Обеспечение данного требования в рамках адаптированных основных программ (если оно не противоречит особым образовательным потребностям и когнитивным возможностям обучающегося с ОВЗ) поможет установить взаимосвязи между разными группами образовательных результатов, а также усилить практико-ориентированность.

На четвертом этапе рекомендуется продумать и разработать систему поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся с ОВЗ как компонента рабочей программы воспитания, указанного во ФГОС ООО. Целесообразно рассмотреть этот вопрос неформально, в коллективном обсуждении, совместно с представителями службы сопровождения и родительского сообщества. Необходимо учесть деликатный характер темы, избегать механистического внешнего подхода к поощрению («рейтингов социальной успешности», сравнения детей между собой и иных психолого-педагогически необоснованных инструментов). С точки зрения целей воспитания, а также перечисленных во ФГОС ООО ожидаемых личностных образовательных результатов, которые «должны отражать готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на ее основе» (42.1. ФГОС ООО).

На пятом этапе целесообразно запланировать основные направления самоанализа, которые могут быть направлены на: эффективность согласования рабочих программ воспитания, если в школе реализуются разные варианты АООП; на воспитательные характеристики среды образовательного учреждения; на перечень и содержательное наполнение вариативных модулей воспитательной, образовательной, коррекционной, досуговой работы; на взаимодействие специалистов службы сопровождения в рамках воспитательной деятельности и др.; на уточнение особых образовательных потребностей обучающихся в части воспитания и способов обеспечить эти потребности. На уровне среднего образования целесообразно акцентировать внимание на модулях, связанных с наставничеством, подготовкой к сопровождаемому трудоустройству (при необходимости), бытовой самостоятельности, финансовой, сетевой безопасности, культуре потребительской грамотности и др.

Следует обратить внимание на то, что результатом выполнения требований к условиям реализации программы основного общего образования должно быть «создание комфортной развивающей образовательной среды по отношению к обучающимся и педагогическим работникам ... воспитание обучающихся» (п. 5.1. ФГОС ООО). Таким образом, процесс формирования ценностных отношений учащихся с ОВЗ тесно связан с характеристиками развивающей среды образовательного учреждения, во многом обусловлен ее качеством. Следовательно, и здесь воспитательная деятельность должна быть не изолирована от учебной и коррекционно-развивающей, а реализовываться системно и последовательно в урочной, внеурочной работе

и в дополнительном образовании. Рабочая программа воспитания «должна обеспечивать создание целостной образовательной среды, включающей урочную и внеурочную деятельность», реализуется в единстве урочной и внеурочной деятельности, осуществляемой Организацией, совместно с семьей и другими институтами воспитания (32.3. ФГОС ООО).

В обновленных ФГОС основного образования ведущим остается системно-деятельностный подход, следовательно, сохраняется преемственность с начальной школой в части личностных образовательных результатов. Во ФГОС ООО конкретизированы требования к личностным образовательным результатам, которые должны «отражать готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на ее основе и в процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности» (пункт 42.1.). Определены направления воспитания, а именно: гражданское; патриотическое; духовно-нравственное; эстетическое; физическое, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия; трудовое; экологическое; ценности научного познания.

Формирование ценностных отношений учащихся с ОБЗ должно быть органично включено в их образовательную деятельность. При отборе ценностей в содержание предметного цикла педагог должен подбирать учебный материал с учетом логики усвоения базовых ценностей, возрастных особенностей детей с ОБЗ, их особых образовательных потребностей. Учебный материал может быть использован педагогом как средство стимулирования

и организации различных видов деятельности учащихся с целью их ценностного ориентирования, проявления оценочной реакции, эмоциональной отзывчивости, развития эмоционально-волевой сферы. Безусловно, для формирования личностных результатов образования учащихся с ОВЗ решающее значение имеет содержание внеурочной и внеучебной деятельности.

Значительный вклад в формирование личностных УУД можно сделать посредством оптимизации содержания коррекционного сопровождения ребенка с ОВЗ. Конкретные результаты, планируемые для достижения в каждый год обучения, соответствующие целевым ориентирам, представленным в перечне личностных результатов образования, вносятся в программу коррекционной работы по решению психолого-педагогического консилиума образовательной организации с учетом мнения родителей (законных представителей).

Успешное формирование ценностных отношений у данной категории обучающихся необходимо, на наш взгляд, начинать не только с их личностного развития, но и с изменений той среды, в которой они воспитывается. Преобладающий в системе «педагог – воспитанник» опекающий стиль отношений и директивная направленность действий со стороны взрослого приводит к возникновению несформированности мотивационной сферы (отсутствие внутреннего плана деятельности); неадекватного уровня притязаний; потребительскому отношению к окружающим; пассивности в деятельности; непринятию себя, частой смене настроения; нарушению системы целеполагания. По нашему мнению, необходимо обратить внимание на организацию

социально и личностно значимой деятельности для детей с ОВЗ; использование технологий, активизирующих процессы развития самосознания и самооценки, формирующих установку на коррекцию негативного поведения; развитие взаимоотношений между взрослыми и детьми на основе сотрудничества, диалога. При этом важно создавать условия для формирования у школьников положительного самоощущения – уверенности в своих возможностях в пространстве доброжелательного отношения к ребенку. Это позволит развивать положительное отношение ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, его коммуникативную и социальную компетентность, формировать нормы нравственного поведения, социальные навыки, готовность помочь другим людям, доброжелательность, внимательность к окружающим, самостоятельность.

Формирование личностных универсальных учебных действий обеспечивает развитие психологических новообразований и способностей учащегося с ОВЗ, которые в свою очередь определяют условия высокой успешности учебной деятельности и освоения учебных дисциплин. Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Они направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей, позволяют сориентироваться в нравственных нормах и правилах, выработать свою жизненную позицию в отношении мира.

Для успешного формирования личностных универсальных учебных действий учащихся с ОВЗ необходима организация деятельности специалистов службы сопровождения в следующих направлениях.

Развитие учебных и познавательных мотивов; создание проблемных ситуаций, активизация творческого отношения учащихся к учебе; формирование рефлексивного отношения школьника к учению и личностного смысла учения (осознание учебной цели и связи последовательности задач с конечной целью); обеспечение учеников необходимыми средствами решения задач, оценивания знаний учащегося с учетом его новых достижений; организация форм совместной деятельности, учебного сотрудничества.

Развитие рефлексивной самооценки, как основы развития субъектности в учебной деятельности: сравнение ребенком своих достижений вчера и сегодня и выработка на этой основе предельно-конкретной дифференцированной самооценки; предоставление ребенку возможности осуществлять большое количество равнодоступных выборов, различающихся аспектом оценивания, способом действия, характером взаимодействия и созданием условий для сравнения оценок, полученных сегодня и в недавнем прошлом.

Создание условий, способствующих адекватному пониманию учащимися причин неуспеха: обеспечение успешности в учебе за счет организации ориентировки ученика в учебном содержании и усвоение системы научных понятий; положительная обратная связь и положительное подкрепление усилий учеников через адекватную систему оценивания учителем (адекватное описание степени достижения учащимися учебной цели, допущенные ошибки, их причины, способы преодоления ошибок и исключает прямые оценки личности учащегося); отказ от негативных оценок; стимулирование активности и познавательной инициативы ребенка, отсутствие жесткого контроля в обучении;

ориентация учеников на то, что неуспех обусловлен недостаточностью усилий, и перенос акцента на чувство ответственности самого учащегося; формирование адекватных реакций учеников на неуспех и построение усилий в преодолении трудностей; развитие проблемно ориентированного способа совладения с трудными ситуациями; учет индивидуально-психологических особенностей учащихся и зоны их ближайшего развития.

Формирование психологических условий развития общения, кооперации сотрудничества; доброжелательность, доверие и внимание к людям, готовность к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается; уважение к окружающим; умение слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников.

Развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческой нравственности и гуманизма; принятие и уважение ценностей семьи и общества, школы и коллектива и стремление следовать им; ориентация в нравственном содержании и смысле поступков, как собственных, так и окружающих людей, развитие этических чувств (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения; формирование чувства прекрасного и эстетических чувств на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой.

Развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию: развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества; формирование умения учиться

и способности к организации своей деятельности (планированию, контролю, оценке).

Развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации: формирование самоуважения и эмоционально-положительного отношения к себе; готовность открыто выражать и отстаивать свою позицию; критичность к своим поступкам и умение адекватно их оценивать; готовность к самостоятельным действиям, ответственность за их результаты; целеустремленность и настойчивость в достижении целей; готовность к преодолению трудностей и жизненного оптимизма; умение противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества в пределах своих возможностей.

Линию нравственного развития компетентной личности обеспечивает развитие способности соотносить свои поступки с общепринятыми этическими и моральными нормами, способности оценивать свое поведение и поступки, понимание моральных норм: взаимопомощи, правдивости, честности, ответственности, установки на здоровый и безопасный образ жизни, в том числе и в информационной деятельности. Необходимо учить оценивать и объяснять простые ситуации и однозначные поступки как «хорошие» или «плохие» с позиции общепринятых нравственных правил, с позиции важности бережного отношения к здоровью и к природе, отделять оценку поступка от оценки самого человека. Этому способствуют все учебные предметы. Все задания на уроках, сопровождаемые инструкцией «Сравни свою работу с работами других ребят», взаимопроверка учит уважать и принимать чужое мнение,

если оно обосновано; позволяет повышать самооценку учащихся, формировать у них чувство собственного достоинства, понимание ценности своей и чужой личности. Этот подход реализуется и при представлении классу выполненных с помощью ИКТ альтернативных домашних заданий.

Сказкотерапия и кинотерапия являются оптимальными методами формирования эмпатии у детей с ОВЗ. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева (2000) в своих трудах пишет о сказкотерапии как о процессе поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нём; образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, подчёркивая, что это процесс переноса сказочных смыслов в реальность. Существенным преимуществом кинотерапии является использование совокупности различных модальностей: музыки, цвета, яркости изображений, динамики развертывания перед глазами зрителя историй, что позволяет говорить о глубинном эмоциональном уровне воздействия. Процесс обсуждения просмотренной кинокартины дает возможность уделить больше внимания чувствам персонажей и своим эмоциям, которые вызваны переживаниями за героев.

Комплекс мероприятий в рамках педагогической работы по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников с ОВЗ с применением театрализованных игр может быть использован при организации работы специалистов в целях повышения эффективности и результативности образовательной деятельности. Театрализованные игры – это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза

и походка, разыгрывается литературное произведение, т. е. воссоздаются конкретные образы. Театрализованные игры базируются на принципах развивающего обучения, методы и организация которых опираются на закономерности развития ребенка, при этом учитывается психологическая комфортность, которая предполагает снятие, по возможности, всех стрессообразующих факторов, раскрепощённость, развитие социальных мотивов.

Для развития личностных УУД возможно использование разных образовательных технологий: технология проблемного диалога стимулирует мотивацию учения; повышает познавательный интерес; формирует самостоятельность и убеждения; проектная деятельность формирует накопление смыслов, оценок, отношений, позитивных поведенческих стереотипов; ИКТ-технологии позволяют формировать адекватную самооценку, осознанность учения и учебной мотивации, адекватное реагирование на трудности, критическое отношение к информации и избирательность её восприятия, уважение к информации о частной жизни и информационным результатам других людей, формируется основа правовой культуры в области использования информации; технология ситуативного обучения формирует умение демонстрировать свою позицию, нравственную оценку ситуации, принятие чужого мнения, адекватную оценку других, навыки конструктивного взаимодействия; технология продуктивного чтения формирует личностные УУД, если анализ текста порождает оценочные суждения; технология уровневой дифференциации формирует адекватную самооценку, саморазвитие и самосовершенствование, учебную мотивацию, умение ставить цели.

Таким образом, проектирование процесса формирования ценностных отношений учащихся с ОВЗ как целевых ориентиров личностных результатов образования подразумевает: планирование содержания деятельности разными специалистами службы сопровождения, педагогическими работниками; учет взаимосвязи целей и задач воспитательной работы с личностными образовательными результатами; соотнесение видов и форм воспитательной работы с тремя компонентами личностных образовательных результатов: а) усвоением социально значимых знаний; б) формированием социально значимых отношений; в) приобретением опыта применения полученных знаний.

Приведем пример работы специалистов службы сопровождения по духовно-нравственному воспитанию детей с ОВЗ в рамках формирования личностных УУД. Задача духовно-нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги и специалисты превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как: долг, честь, совесть, достоинство.

Основой воспитания, определяющей духовно-нравственное развитие, является формирование гуманистических отношений обучающихся, независимо от содержания, методов, форм воспитательной работы. В системе нравственного воспитания можно выделить следующие направления деятельности педагогов: формирование потребности в здоровом образе жизни; патриотическое воспитание; формирование духовности обучающихся через отношение к литературе и средствам массовой информации; эстетическое развитие детей. Тема нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями чрезвычайно актуальна.

В условиях становления новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, идет активный процесс поиска моделей образования, которые позволят сохранить нравственные и культурно-исторические традиции отечественного образования и воспитания. Внедрение ФГОС предполагает более основательное включение, параллельно процессу освоения содержания образования, процесса освоения содержания социализации. Тем более что в законе РФ «Об образовании» категория «образование» определена именно, как «воспитание и обучение».

Можно выделить следующие направления работы по формированию духовно-нравственного компонента личностных УУД у детей с ОВЗ. Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека. Формируемые ценностные отношения: любовь к России, своему народу, своему краю, служение Отечеству; ценность свободы выбора и признание закона и правопорядка, ценность мира в многонациональном государстве, толерантность, доверие людям, как социальная форма гражданского общества. Воспитание нравственных чувств и этического сознания. Формируемые ценностные отношения: ценность человеческой жизни, смысл жизни; ценность мира как принципа жизни, ценность добра, справедливости, милосердия, забота о старших и младших, помощи, чести, достоинства; свобода совести и вероисповедания; толерантность, представление о вере, духовной культуре и светской этике. Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни. Формируемые ценностные отношения: ценность труда и творчества; ценность познания мира;

ценность таких качеств личности как целеустремленность и настойчивость, бережливость, трудолюбие. Формирование ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни. Формируемые ценностные отношения: ценность семьи, забота родителей о детях, о старших и младших; ценность здоровья (физического, нравственного и социально-психологического), стремление к здоровому образу жизни. Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание). Формируемые ценностные отношения: планета Земля – общий дом для всех жителей Земли; ценность природы, родной земли, родной природы, заповедной природы; ответственность человека за окружающую среду, экологическое сознание. Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание). Формируемые ценностные отношения: дар слова, ценность красоты в различных её проявлениях, красота, гармония, самовыражение в творчестве, искусстве, ценность труда – как условия достижения мастерства, ценность творчества.

Работа специалистов службы сопровождения по формированию ценностных отношений детей с ОВЗ как целевых ориентиров личностного развития должна носить командный характер. При несогласованной работе специалисты службы психолого-педагогического сопровождения часто дублируют друг друга, создавая тем самым нагрузки, превышающие психофизические возможности ребенка, и, возможно, упуская значимые целевые ориентиры педагогической и коррекционно-развивающей деятельности.

Рассмотрим уровни совместной работы специалистов в зависимости от ее согласованности.

На первом уровне деятельность разных участников процесса образования представляет собой стихийные, не связанные друг с другом содержательно и методически (технологически) мероприятия, события, школьные дела, игры, каждое из которых может вызывать позитивный отклик у обучающихся и родителей. Психолого-педагогические воздействия носят импровизационный, малоуправляемый характер, нет единой цели, согласованности действий, нет попыток и подходов к анализу результативности, отсутствует планирование на будущее. Воспитательная работа в этом контексте является самым «низким» уровнем.

На втором уровне в систему работы входят согласованные действия группы специалистов службы сопровождения, которые «вынесены» из учебного процесса. На этом уровне в образовательной организации негласно считается, что формированием личностных УУД занимаются и несут ответственность за результаты конкретные педагогические работники (воспитатели, педагоги-организаторы, тьюторы и т. д.) в отдельное от урочной деятельности время. Система воспитательной работы считается средним, промежуточным уровнем.

На третьем уровне работа специалистов службы сопровождения образования ребенка с ОВЗ предполагает единый целенаправленный процесс, в который включены все его участники. Действия участников согласованы, существует принятая коллективом цель воспитательной работы, обсуждается выбор средств и подходов, осуществляется совместный анализ ресурсов среды, есть понятные коллективу

критерии. Воспитание осознанно реализуется как в рамках внеучебной и внеурочной, так и в урочной деятельности. Таким образом, совместная работа специалистов представляет собой самый высокий уровень организованной учебно-воспитательной деятельности.

Рассмотрим подробнее содержание деятельности по формированию личностных УУД всех специалистов службы сопровождения. Педагоги и специалисты совместно реализуют адаптированную образовательную программу, которая представляет собой нормативно-управленческий документ, характеризующий имеющиеся достижения и проблемы, основные тенденции, главные цели, задачи и направления обучения, воспитания, развития обучающихся, воспитанников с ОВЗ, особенности организации, кадрового и методического обеспечения педагогического процесса и инновационных преобразований учебно-воспитательной системы, критерии, основные планируемые конечные результаты. В рамках урочной, внеурочной и внеклассной деятельности реализуются личностно-ориентированный и коммуникативно-деятельностный подходы. Содержание образования направлено на формирование у обучающихся, воспитанников жизненно важных компетенций, готовя детей с ОВЗ к активной жизни в семье и социуме.

Уже в начальной школе у детей необходимо сформировать внутреннюю позицию школьника, помочь приобрести опыт общения и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, мотивировать интерес к знаниям и самопознанию, заложить основы формирования личностных качеств, создать условия для охраны и укрепления

физического и психического здоровья детей, обеспечения их эмоционального благополучия.

Психолог, проведя феноменологическую диагностику детей с ОВЗ, совместно с педагогом проектирует образовательную работу с опорой на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности путем создания для этого соответствующих условий. Можно выделить следующие условия организации образовательного процесса: отказ от шаблона, использование разнообразных, нестандартных форм и приемов организации учебной деятельности, позволяющих активизировать субъектный опыт учащихся; создание атмосферы заинтересованности каждого ребенка в работе класса; стимулирование учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т. д.; использование дидактического материала, позволяющего ученику выбрать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания; «скрытая» (педагогически целесообразная) дифференциация учащихся по учебным возможностям, интересам, способностям и склонностям; оценивание деятельности ученика не только по конечному результату, но и по процессу его достижения; поощрение стремления ребенка находить свой способ работы (решения учебной задачи), анализировать способы работы других учеников, выбирать и осваивать наиболее рациональные; создание педагогических ситуаций общения, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

Важнейшими принципами организации процесса сопровождения ребенка с ОВЗ, которые реализуют в работе педагог, дефектолог, психолог, логопед, выступают определение содержания соответствующей деятельности с учетом возможности развития личностного потенциала, выработка путей активизации и перевода ребенка в позицию субъекта познания, труда и общения. Выстраивать соотношение компонентов личностных УУД в рамках образовательной программы школы необходимо с точки зрения ориентации на актуальный уровень психического развития ребёнка с ОВЗ и опережающее усложнение среды его жизнедеятельности.

Педагогам, тьюторам, необходимо использовать каждую ситуацию формального и неформального общения с ребенком для формирования правильного (социально адекватного, соответствующего смысла ситуации и целям ученика) поведения в различных жизненных ситуациях, сознательного отношения к окружающему миру, к себе и другим. Классным руководителям, педагогам по организации досуга, волонтерам организовать и проводить внеурочную работу в школе и внешкольные мероприятия с учетом личностного потенциала развития каждого ребенка, задач его социальной адаптации (развитие коммуникативных навыков, навыков правильного поведения, выполнения принятых правил и норм, мотивирование к этому).

Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, осуществляемое дефектологом, психологом, логопедом, обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков развития. Оно осуществляется на диагностической основе при участии всех

специалистов (учителя, воспитателя, педагога, психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога). Психологом и педагогом проводится наблюдение за обучающимся в учебной и внеурочной деятельности за характером общения со взрослыми и сверстниками, особенностями учебной работы (мотивация, темп и уровень усвоения материала, продуктивность использования помощи, возникающие трудности и т.д.). Специальное логопедическое психологическое обследование направлено на выявление отклонений в формировании речи, эмоционально-личностной сферы и поведения. Особое внимание специалистам следует уделить трудностям самоопределения, смыслообразования и морально-этической ориентации ребенка с ОВЗ, а также ресурсам для их формирования. По итогам диагностики составляется общая характеристика на ребенка. В рамках школьного консилиума разрабатывается индивидуальный коррекционный маршрут учащегося с ОВЗ.

Оказание комплексного коррекционного сопровождения осуществляется в ходе внеурочной деятельности. Организуются индивидуальные и групповые занятия по различным направлениям в зависимости от образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ (занятия с логопедом, психологом, дефектологом, лечебная физкультура, социально-бытовая ориентировка, ритмика и т.д.). Специалисты на каждом коррекционном занятии должны осуществлять воспитательную деятельность в рамках формирования личностных УУД с учетом того, что именно формирование ценностных отношений ребенка с ОВЗ является целевым ориентиром психолого-педагогического сопровождения.

Специалисты не могут обеспечить формирование личностных качеств ребенка с ОВЗ в оторванности от семьи. Семья представляет собой персональную среду жизни и развития детей и играет ведущую роль в их личностном, смыслообразующем, нравственном воспитании, приобщении к ценностям, принятым в обществе. Кроме того, посредством семьи происходит введение ребенка с ОВЗ в социальную среду, формирование и закрепление необходимых жизненных навыков. Признание приоритета семейного воспитания требует новых отношений семьи и образовательной организации. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие», реализуемыми в доверительной атмосфере в системе «педагоги – специалисты – дети – родители». Основными принципами работы образовательного учреждения с семьей ребенка с ОВЗ являются: открытость образовательной организации для семьи (каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть, как живет и развивается его ребенок); сотрудничество педагогов и родителей в формировании личностных качеств учащихся с ОВЗ; создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности ребенка с ОВЗ в семье и детском коллективе; диагностика общих и частных проблем в развитии и воспитании личности ребенка с ОВЗ.

Далеко не все родители имеют достаточный уровень общей культуры и педагогические знания, необходимые для полноценного гармоничного личностного развития ребёнка с ОВЗ. Главная цель образовательного учреждения – профессионально помочь семье, при этом, не подменяя ее, а дополняя и обеспечивая более полную реализацию ее

воспитательных функций. Этому способствует консультативно-методическая, коррекционная и информационно-просветительская работа с семьей. У родителей необходимо сформировать адекватные представления о возможностях своего ребенка, научить конкретным методам и приемам взаимодействия и конструктивного общения с ребенком с ОВЗ, а главное повысить ответственность за достижение им личностных результатов.

Формирование личностных УУД должно происходить на всех этапах образовательно-воспитательного процесса: на различных уроках, во внеурочной и внеклассной деятельности. Результаты промежуточной диагностики и контрольные срезы по предметам показывают, что формирование личностных УУД позволит повысить мотивацию, тем самым позитивно изменить эффективность образовательного процесса, заложить фундамент развития компетентной личности.

5.2 Формирование ценностного отношения к будущему посредством активизации профессионального самоопределения учащихся с ОВЗ

Обновленный ФГОС ООО установил требования к результатам освоения обучающимися программ основного общего образования (в том числе адаптированных), выделив среди личностных результатов готовность обучающихся к личностному самоопределению. Подростковый возраст – ответственный период в развитии личности, связанный с принятием важных решений, именно эта активность и обуславливает процессы самоопределения. По мнению Л.И. Божович (1968), самоопределение как осознание под-

ростком самим себя, представлений о себе и об окружающем мире, будучи личностным новообразованием подросткового возраста, связано с взрослением и с необходимостью решать вопросы своего будущего. Личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу, ценности задают ориентацию на будущее (Гинзбург М.Р., 1994). В.Л. Лебедева (2014) трактует самоопределение как необходимость выбора подростком определённых ценностей в определённых сферах общества: выбор общественно-политической позиции, профессии, духовных ценностей.

Катализатором личностного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте служит профессиональное самоопределение. Профессиональное самоопределение – одна из самых значимых и важных жизненных задач, решая ее, личность «самовоплощается» не только в профессиональной деятельности, но и определяет себя в других сферах жизни. Как заключил Н.С. Пряжников (1999), профессиональное самоопределение является критерием социально-психологической зрелости человека.

Разделяем его понимание профессионального самоопределения как процесса нахождения личностью смысла как в выбираемой и исполняемой профессиональной деятельности, так и во всей своей жизнедеятельности в целом. Сущность данного процесса не сводится к выбору профессии, профессиональное самоопределение – это обусловленный различными внешними и внутренними факторами длительный процесс, на протяжении которого происходит не только определение личностью «своей» профессиональной деятельности, но и планирование, прогнозирование, построение жизненного пути.

Е.А. Климов (2004) трактовал профессиональное самоопределение как самостоятельную деятельность человека, имеющую определённое содержание в зависимости от его возрастного этапа развития. В содержание этой деятельности он включил построение личностью образов желаемого будущего, выражающихся в представлениях целей и желаемых результатов, осознании своих личностных характеристик и владении необходимыми средствами для осуществления данной деятельности.

Представления о будущем в психологической науке рассматриваются как пространственно-временное, ценностно-смысловое образование. По Е.И. Головаха (1984) понятие «представления о будущем» подразумевает субъективное видение человеком своего будущего, в котором отмечается тесная и сложная взаимосвязанность планируемых событий, с которыми связывается индивидуальный смысл жизни человека. Автор выделяет ряд критериев, по которым можно оценить «представления о будущем»: согласованность, реалистичность, продолжительность, дифференцированность, оптимистичность.

Согласованность подразумевает связанность событий жизни (прошедших, настоящих и будущих) друг с другом через различные причинно-следственные связи. Реалистичность заключается в умение человека разграничивать в своём сознании реальные и фантазийные события будущего. Продолжительность указывает на масштабность будущего личности, на продуманность дальних этапов и долгосрочных целей. Дифференцированность предполагает выделение последовательных этапов будущего (ближайшее и отдалённое будущее). Оптимистичность подразумевает

соотношение положительных и отрицательных прогнозов относительно дальнейших событий, а также степень убеждённости в их реализации в намеченные сроки.

Исследователи рассматривают сформированные представления о будущем обязательной предпосылкой последующего становления и развития личности. Особое место представлений о своём будущем в становлении личности человека отмечалось Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Ковалевым, А.А. Кроник, Е.И. Головахой и другими.

Образ будущего выступает для личности в роли идеала, образца, а также структурирует цели, планы, намерения и актуализирует содержание личного опыта. Согласованность и организованность будущего в сознании человека, личностный образ его развития является условием осуществления осознанного поведения, обобщённым показателем зрелости личности.

Рассматривая тему будущего, Е.И. Головаха говорит о временной перспективе, характеризующую слаженность, согласованность и чёткость будущих событий в сознании человека. К.А. Абульханова-Славская (1991) выделяет в представлениях о будущем психологическую, личностную и жизненную перспективы. Психологическую перспективу она обозначает, как умение личности увидеть и представить себя в будущем. Личностная перспектива включает в себя готовность личности к будущему. Жизненная перспектива рассматривается как общность событий и условий жизни, которые обеспечивают возможности для оптимального развития, продвижения личности в будущем. Жизненная перспектива характеризуется наличием жизненных ценностей, благодаря

которым личность не только планирует своё будущее, но и находится в равновесии во время кризисов.

Сформированные представления о будущем, отражающие ценностное отношение к нему рассматриваются как предпосылка развития и становления личности подростка. Образ будущего выступает в роли идеала, образца, к которому он стремится, а также структурирует его цели, планы, намерения и актуализирует содержание личного опыта. Согласованность и структурированность будущего, личностный образ его развития является условием осуществления осознанного поведения, обобщённым показателем зрелости личности.

Представления личности о своем будущем представляют ментальную проекцию её мотивационной сферы, включающую планы, желания, потребности, стремления. Личный профессиональный план как мысленный образ будущего является результатом и средством профессионального самоопределения личности на этапе оптации, представляя собой обоснованное представление об избранной профессии, способах её освоения и о дальнейших перспективах развития в выбранной сфере. В то же время профессиональный план является частью жизненной перспективы, жизненного самоопределения.

Профессиональное самоопределение осуществляется в рамках жизненной перспективы, центром которой являются система ценностей, планов и целей на будущее у человека. Образ будущего у подростков включает в себя ценностные ориентации и первые приобретённые шаблоны и привычки социального поведения, элементы рефлексии и самооценки, установки, убеждения и эмоциональное отношение к буду-

щему. Исследователи, выделяя ценностный, личностно-волевой, целевой, познавательный, деятельностный и рефлексивный компоненты личного профессионального плана, обозначают ценностный компонент как ведущий.

Профессиональному самоопределению в подростковом возрасте способствует самостоятельное формирование учащимся личного профессионального плана, но ему, несомненно, нужна помощь со стороны взрослых, которая должна быть не навязанной, конечное решение должен принять подросток.

Профессиональное самоопределение – это индивидуальный и своеобразный процесс, определяемый различными «внешними» и «внутренними» факторами: мнениями старших членов семьи; точкой зрения товарищей; школьных педагогов и учителей; имеющимися учебными заведениями, находящимися на территории проживания; престижем профессии; информированностью о выбираемой профессии и о рынке труда; способностями и склонностями подростка, личными профессиональными планами. Несомненно, выбор подростка с ОВЗ обусловлен и имеющимися отклонениями психофизического развития.

Специфика профессионального самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, отмечает Е.М. Старобина (2015), определяется значимостью клинико-физиологического аспекта – имеющимися нарушениями функций и ограничений жизнедеятельности, способными оказывать большое влияние на освоение и выполнение трудовых навыков. Кроме того, в системе факторов, влияющих на профессиональное самоопределение молодых людей с ОВЗ, важная роль отводится факторам

психологическим, отражающих личностные отношения индивида с окружающими и с обществом в целом. Согласно данным исследований Е.М. Старобиной в подростковый период проблемы профессионального самоопределения инвалидов во многом связаны с особенностями внутрисемейных отношений, в том числе, родительской позиции в отношении профессионального выбора ребенка, ее неадекватностью; наличием деформаций системы взаимоотношений и системы воспитания (например, наличие гиперопеки), недостаточностью компетенций членов семьи, в том числе, в отношении динамики инвалидизирующего заболевания.

В исследовании личностного и профессионального самоопределения старшеклассников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (детским церебральным параличом) установлено, что профессиональная идентичность большинства испытуемых находится в статусе «мораторий» – учащиеся находятся в состоянии поиска вариантов профессионального развития и пытаются принять осмысленное решение о своем будущем. Большинство обучающихся, хоть и имеет склонность к определенному типу профессий, но не выражают намерения в будущем выполнять определенную профессиональную деятельность. Тревожит, что по данным методики «Кто я?» ни один из испытуемых не воспринимает себя как человека, выполняющего в будущем какую-либо профессиональную роль, ни одна из анализируемых самохарактеристик учащихся не указывает на их устремленность в будущее.

По нашему убеждению, психолого-педагогическая помощь учащимся с ОВЗ в профессиональном самоопределении содействует как его активизации, так формированию

ими представлений о своем будущем, служащих действенным ориентиром в построении дальнейшего жизненного пути.

При оказании помощи учащимся в профессиональном самоопределении создаются условия для активизации самостоятельного, ответственного, критичного выбора профессиональной и жизненного пути, основанного на рефлексии своих особенностей, требований деятельности и объективной ситуации на рынке труда. Предлагаем в процессе работы способствовать осознанию подростком важности профессионального самоопределения как основы жизненного и личностного самоопределения; расширять представления подростка о мире профессионального труда; способствовать адекватному пониманию подростком собственных интересов, качеств и способностей.

Используемые приемы и методы доступны не только педагогу-психологу, но и классному руководителю, педагогу дополнительного образования, заинтересованным в сопровождении профессионального и личностного самоопределения учащихся.

Эффективность предлагаемых методов и приемов в формировании ценностного отношения учащихся к будущему, свойственного субъекту деятельности, планирующему ответственные действия и поступки, определяется, во-первых, организацией с их помощью сотрудничества с обучающимся, «субъект-субъектных» отношений, во-вторых, рефлексивных действий, что активизирует проявление субъектности учащегося в процессе работы.

С помощью профориентационной беседы подросток не только обеспечивается необходимой информацией о мире профессий, но и стимулируются его рефлексивные процессы.

Следует активно использовать информационно-коммуникационные технологии и ресурсы в профориентационной работе, в частности, федеральную государственную информационную систему, разработанную Федеральной службы по труду и занятости «trudvsem.ru», предлагающую не только справочную информацию, но и возможности профориентационного он-лайн тестирования, ознакомления с видео-профессиограммами.

Активизирующее тестирование и анкетирование позволяет собрать индивидуально-психологическую информацию, а также заинтересовать поиском собственной позиции в мире труда и в социальном мире в целом.

Профориентационные игры (Пряжников Н.С., 2005) помимо своего основного назначения – моделирования отдельных компонентов профессионального, жизненного и личностного самоопределения, что содействует также ориентации оптанта на соотнесение собственных возможностей и требований деятельности, создают эмоционально насыщенную благожелательную атмосферу профориентационной работы с подростками. Именно игровые методы показали себя как весьма эффективные в профориентационной работе с подростками, благодаря обеспечению их эмоциональной вовлеченности.

Психолого-педагогическая помощь в построении личных профессиональных планов посредством данных методов способствует расширению представлений учащихся о будущем, повышению их чёткости, осознанности и структурированности.

ГЛАВА 6 Активизация семейных ресурсов в психолого-педагогическом сопровождении образования детей с ограниченными возможностями здоровья

6.1 Психолого-педагогическая компетентность родителей как семейный ресурс социализации детей с ОВЗ

Современная семья, один из старейших социальных институтов, сегодня живет в эпоху глобальных трансформаций. При этом именно семья в современном мире остается одним из важнейших институтов для человека, сохранившим практически неизменной свою роль в его жизни. Известно, что в семье закладываются основы той личности, с проявлениями которой мы активно взаимодействуем в различных сферах. Семья обуславливает основы общественного, экономического и психологического благополучия и более или менее успешно «подпитывает» человека на протяжении всей его жизни. Тем не менее, именно в семье, в первую очередь, находят отражение все социальные риски и вызовы, характерные для современного общества.

Сейчас семья, балансируя между кризисными явлениями и позитивными тенденциями, вынуждена реагировать на динамичные изменения реальности и быстро приспосабливаться к ним, отвечая вызовам времени и стремясь минимизировать риски. Именно повышение различного рода рисков (социокультурных, экономических, демографических, социально-медицинских) заставляет семью искать как внутренние, так и внешние ресурсы самосохранения и развития.

В зарубежной литературе имеется несколько определений ресурсов семьи. Так, например, американская исследовательница М. Савин (1979) определяет семейные

ресурсы как силы и динамические факторы в матрице отношений, поддерживающих развитие персональных ресурсов и потенциала членов семьи и способствующих формированию чувства удовлетворенности в семье.

К. Тривет (1990) определяет семейные ресурсы как способности и различные компетентности членов семьи, которые используются в ответ на стрессы и кризисы и способны увеличивать и усиливать адаптивное функционирование семейной системы. Семья, оказавшись в трудной жизненной ситуации, мобилизует все свои защитные ресурсные характеристики, среди которых, по мнению Стивена и Сибил Волин (1993) можно особо отметить взаимопонимание, автономию, близкие отношения, инициативность, юмор, творческий потенциал и нравственность. Другой американский исследователь, С. Бернارد (1994), выделяет несколько семейных характеристик, связанных с индивидуальной жизнестойкостью каждого члена семьи: отсутствие искаженных детско-родительских ролей, соблюдение ритуалов, минимальное количество конфликтов в раннем детстве.

В различных зарубежных исследованиях было установлено, что более успешно кризисную ситуацию переживают те члены семьи, у которых были хорошие взаимоотношения с собственными родителями, устойчивая среда и не противоречащие друг другу методы воспитания. Ник Стиннет (1979) выделяет шесть основных качеств, характеризующих «сильные семьи»: преданность семье; уважение и привязанность друг к другу; позитивные модели поведения; совместно проведенное время в кругу семьи; чувство душевного

благополучия и связи; способность успешно управлять стрессом и кризисом.

Г. Мак Куббин и Дж. Патерсон (1980), предложившие в середине 1980-х модель семейного стресса и адаптации, высказывают гипотезу о наличии некоторых факторов, определяющих уровень адаптации семьи к трудностям. К таким факторам относятся: степень уязвимости каждого члена семьи; тип семьи (регенеративный, жизнестойкий, ритмичный); семейные ресурсы; представления о стрессоре, навыки решения и преодоления проблем.

Австралийскими учеными было проведено масштабное исследование поведения семей в трудной жизненной ситуации, включающее респондентов различных социальных групп, принадлежащих к разным типам семей. Анализ результатов исследования позволил авторам выделить факторы, помогающие семье совладать с трудной жизненной ситуацией. Это: открытая, позитивная коммуникация; близость, которая является «невидимым клеем» для семьи и дает всем ее членам чувство принадлежности; совместная деятельность (спорт, праздники, дела по дому и многое другое); привязанность друг к другу; поддержка в виде помощи, одобрения, утешения и т.п.; принятие, заключающиеся в уважении, признании достоинств, понимании индивидуальности и неповторимости друг друга; преданность семье, ее ценностям.

В отечественной психологии также активно обсуждается проблематика поведения семьи в трудной жизненной ситуации (Е.В. Зырянова, Е.В. Куфтыак, Н.Ф. Михайлова, С.К. Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер). Такие семьи переживают нормативные и ненорма-

тивные кризисы, связанные с нарушением функционирования каждого индивида в отдельности, что приводит к проблемам адаптации и функционирования всей семейной системы. В первую очередь, важно определить какая кризисная ситуация воздействует на семью, какие действия предпринимает семья, чтобы преодолеть эту ситуацию, а также обратить внимание на то, есть ли у семьи те ресурсы, которые позволили бы выстроить свою собственную модель устойчивости и выносливости в любой сложившейся ситуации в жизни семьи. Перед современными исследователями стоит важная задача определения, формирования и активизации семейных ресурсов с целью помощи семье, попавшей в трудную жизненную ситуацию (Е.В. Зырянова, Е.В. Куфтяк, Н.Ф. Михайлова, С.К. Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, Э.Г. Эйдемиллер). И можно сказать, что обязательным элементом устойчивости семьи является именно понятие семейных ресурсов, благодаря которым целостная система преодолевает все барьеры.

Родительские ресурсы – это совокупность, система внутренних и внешних условий, способствующих устойчивости личности в стрессогенных ситуациях, обеспечивающих качественное воспитание, и способствующих эффективному развитию детей и самой личности. Такие ресурсы в литературе еще называют семейными. Семейные ресурсы складываются из индивидуальных психологических ресурсов каждого члена семьи и ресурсов, которые присущи семье как системе.

Исследователи классифицируют личностные ресурсы, используя различные основания. В основном ресурсы можно разделить на:

- внешние и внутренние (интерперсональные и интраперсональные);
- социальные (доступность помощи человеку) и психологические (навыки, психические особенности и способности человека);
- материальные и нематериальные.

К внешним ресурсам С. Хобфолл (1993) относит: социальную поддержку, семью, друзей, работу, социальный статус. К внутренним же относятся: самоуважение, профессиональное умение, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, вера. Социальные ресурсы рассматриваются с точки зрения доступности помощи человеку, то есть насколько человеку доступны разные варианты помощи: инструментальная (материальная), моральная и эмоциональная помощь. Психологические ресурсы раскрываются через конкретные навыки и способности человека, которые позволяют ему преодолеть трудные жизненные ситуации, например, психические особенности, профессиональные навыки и физические возможности. К материальным ресурсам относят: доход, дом, транспорт, одежда и т.д. Нематериальными являются наши желания и цели.

К ресурсам, которые присуще семье как системе, А. Нестерова (2016) относит: сплоченность семьи; семейную коммуникацию; навыки (опыт) семьи в решении проблем; семейные ценности; семейная идентичность и семейные ритуалы; эмоциональный отклик; границы и ритуалы; семейная адаптивность и гибкость; социальная поддержка семьи; жизнестойкость (выносливость) семьи.

С. Хобфолл (1993) считает, что наличие тех или иных личностных ресурсов позволяет наиболее полно раскрыть

адаптационные возможности индивида, оказавшегося в кризисной ситуации. Учитывая «запасы» энергии и возможности каждого члена семьи, объединяя все эти усилия воедино, мы можем сказать о том, что личностные ресурсы становятся составной частью семейных ресурсов в целом.

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как ситуация кризиса, которую родителям нужно суметь преодолеть и принять. Семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет, но в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных и социальных связей. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка (Никишина, В.Р., 2004).

Исследованием особенностей семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, занимались ряд авторов (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, А.Г. Московкина, Е.В. Пахомова, А.В. Абрамова, Г.А. Мишина, Н.В. Мазурова, В.В. Сабурова и др.), которые обращают в основном внимание на общий психологический климат в семье и влияние социального окружения на развитие ребенка. В данных работах показано, что семья является ближайшим социальным окружением для ребенка и принятие ребенка-инвалида семьей является ключевым фактором принятия его обществом. Появление на свет ребенка с нарушениями в развитии тяжело

переживается родителями, вызывает повышение уровня психического напряжения и приводит к некоторым изменениям состояния, затрагивающие эмоционально-волевою, мотивационно-потребностную, ценностно-смысловую сферы, сферу самосознания. При этом изменения могут носить как деструктивный для социальной интеграции характер – приводить к озлобленности, закрытости, переживанию чувства вины, так и конструктивный характер – мотивировать к максимально грамотному построению взаимодействия с ребенком, стимулированию его развития, рефлексии своего пути социальной интеграции и возможностей помощи ребенка в социализации. Конструктивный характер изменений личности родителя базируется на его психологических особенностях и формировании адаптивных способов реагирования. Адаптационные способности личности, по мнению ряда авторов, зависят от уровня развития психологических характеристик личности, значимых для регуляции психической деятельности и самой адаптации.

Социальная ситуация, в которую оказывается включен ребенок и в которой осуществляется коррекционно-воспитательный процесс, не соответствует цели воспитания гармоничной личности ребенка. Это происходит в силу того, что у самого родителя, осуществляющего взаимодействие с ребенком, в сложившихся обстоятельствах под влиянием психотравмирующей ситуации обостряются личностные черты (возникают акцентуации).

Одновременно родители, как правило, не имеют достаточных знаний об особенностях воспитания ребенка с отклонениями в развитии и не всегда демонстрируют стремление к их обретению. Многие из родителей ориентируются в этом

вопросе на традиции семьи, рода и исключают возможность получения педагогических знаний через специалистов. Перечисленные причины, негативно влияют на ребенка и искажают его личностное развитие (Ткачева В.В., 2007).

Ткачева В.В. (2007) выделяет два фактора, определяющих личностное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья: биологическая составляющая (конституциональные особенности ребенка, преломляясь через дефект, усиливаются, заостряются); социальная составляющая (воспитание детей осуществляется травмированными родителями, которые часто имеют низкий уровень психолого-педагогических знаний).

В своих исследованиях В. Соммерс (2000) выделил пять категорий отношения родителей к ребенку, имеющему нарушения в развитии:

1. Принятие ребенка и его ограниченных возможностей здоровья. В данном случае родитель принимает своего ребенка, объективно и адекватно оценивает и поддерживает ребенка, проявляет по отношению к нему любовь и привязанность. Родители вовлекают ребенка в домашние дела, стараясь сформировать у него полезные бытовые привычки, навыки самообслуживания.

2. Реакция отрицания. Отрицается, что ребенок имеет ограниченные возможности здоровья, неприятие именно наличия у него каких-либо нарушения, а не самого ребенка. В данном случае родители строят амбициозные планы, например, относительно образования и профессии ребенка, при этом завышая требования к нему, не признавая для своего ребенка никаких ограничений.

3. Реакция чрезмерной защиты и опеки. Родители наполнены чувством жалости и сочувствия к ребенку, переживают особенно тесные, эмоционально наполненные отношения со своими детьми. Чрезмерная опека выражается в том, что родители стараются все сделать за ребенка и, таким образом, инфантилизируют своего ребенка, его считают социально несостоятельным, не дают развиваться его потенциальным способностям. Родители отстраняют ребенка от семейных дел, часто он воспринимается как неприспособленный и неумелый.

4. Скрытое отвержение ребенка. Отрицательное отношение к ребенку скрывается за чрезмерно заботливым, предупредительным, внимательным воспитанием. Родители «перегибают палку» в выполнении своих обязанностей, педантично стараются быть хорошей матерью или отцом.

5. Открытое отречение, отвержение ребенка. Ребенок воспринимается с отвращением, и родитель полностью осознает свои враждебные чувства. Внешне это проявляется, как нежелание родителей общаться с ребенком, они не интересуются его занятиями, потребностями, никак не участвуют в жизни ребенка. В данном случае некоторые дети бывают подвержены физическому и психологическому насилию.

Первые два типа В. Соммерс (2000) считает положительными, не смотря на их противоположность, так как ребенок принимает участие в жизни семьи и общества, а, следовательно, обеспечивается его развитие. Третий тип, по мнению автора, вызывает нарушения личностного развития, но при сильной нервной системе ребенка достигается

положительный результат. Четвертый и пятый – однозначно негативные реакции, мешающие развитию личности ребенка.

Родительская неадекватность в принятии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, недостаточность в эмоционально-теплых отношениях провоцируют развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным миром и формируют дезадаптивные характерологические черты личности.

Недостаточность детско-родительских отношений приобретает эмоционально-неблагоприятные оттенки: отвержение, изолированность, агрессия, страх. Лишь у части детей формируются гармоничные и адекватные отношения с близкими лицами.

У всех детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются девиации в личностном развитии, обусловленные не только конституциональными особенностями и воздействием дефекта, но и нарушениями межличностного взаимодействия и контактов. Доминирующими негативными личностными тенденциями являются: агрессивность, конфликтность, тревожность, отгороженность, коммуникативные нарушения.

Все это в совокупности обуславливает острую необходимость оказания детям психологической помощи, включающей не только коррекцию личностных нарушений, но и оптимизацию внутрисемейных отношений. Одним из способов оптимизации внутрисемейных отношений можно рассматривать активизацию такого ресурса как психолого-педагогическая компетентность родителей.

Е.В. Руденский (2018) под родительской компетентностью определяет, способность родителей путем тренинга

жизненных ситуаций формировать у ребенка социальные знания, навыки, умения, развивать его социальный интеллект. В.В. Селина определяет родительскую компетентность как «совокупность личностно-деятельностных характеристик компетентного родителя, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями, использовать разнообразные способы сотрудничества с малышом в предметной деятельности и позволяют успешно выполнять функции его социализации в процессе семейного воспитания». (Селина В.В., 2005, с.120). Р.В. Овчарова (2005) компетентными родителями называет тех из них, кто готов учиться правильно оценивать ситуацию развития своего ребенка, готов прилагать для этого усилия, пробовать разные способы и методы, меняться самому, чтобы менять, развивать ребенка. С.Г. Зайцева (2012) определяет педагогическую компетентность родителей как умения анализировать перспективы развития ребенка, понимать его потребности и создавать условия для их удовлетворения, а также давать ребенку ощущение благополучия и счастья.

Н.Г. Кормушина (2008) в педагогической компетентности родителей выделяет ряд способностей:

- понимание потребностей ребенка и создание необходимых для их удовлетворения условий;
- создание условий для ощущения чувства безопасности у ребенка;
- умение учитывать способности ребенка, оценивать социальную ситуацию развития для его успешного образования и социализации.

Педагогическая компетентность родителей нами рассматривается как составляющая общей культуры человека интегративная характеристика социально-ценностных и значимых личностных и деловых качеств, а также совокупность психолого-педагогических знаний, проявляющихся в готовности и способности родителя принимать своего ребенка, как ценность, и успешном выполнении функции социализации ребенка в процессе семейного воспитания.

Многие исследователи в структуре родительской компетентности выделяют разные компоненты: мотивационный, личностный, гностический (когнитивный), конструктивный, организаторский, коммуникативный, рефлексивный, эмоционально-ценностный и другие.

Интересна структура абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста, раскрытая в трудах Н.Ш. Тюриной (2015). Абилитационную компетентность автор определяет в интеграции 4 компонентов: социального, педагогического, коммуникативного и эмоционально-ценностного. Педагогический компонент компетентности родителей детей раннего возраста автор представляет как совокупность аксиологических, когнитивных и праксиологических составляющих. Аксиологическая составляющая – духовно-нравственная составляющая и мотивационные ориентиры ментора. Это базовая структура, на основе которой формируются когнитивная и праксиологическая составляющие. Когнитивная составляющая абилитационной компетентности родителей, по мнению автора, это знания из тех областей науки, которые способствуют успешной абилитации ребенка от рождения до 3 лет. На основе таких специальных

знаний формируются навыки и умения, которые Н.Ш. Тюрина (2015) включает в праксиологическую составляющую абилитационной компетентности родителей.

С.Л. Троянская (2016) отмечает следующие критерии психолого-педагогической родительской компетентности:

- родители знают о психологических особенностях детей, о приёмах продуктивного общения и психологической поддержки ребёнка на каждом возрастном этапе;

- родители знают об основных направлениях, методах, средствах воспитания и развития детей в каждом возрасте;

- родитель умеет выявлять проблемы в воспитании своего ребёнка, устанавливать причины сложившейся ситуации;

- родитель умеет осуществлять отбор методов и средств воспитания в соответствии с возрастом ребёнка и на основе анализа возникшей проблемы;

- родитель умеет продуктивно общаться со своим ребёнком;

- родитель умеет прогнозировать возможные трудности во взаимодействии с ребёнком и пути их преодоления;

- родитель умеет осуществлять коррекцию своего стиля взаимодействия с ребёнком.

А.В. Хуторский и Л.Н. Хуторская (2011) выделяют в структуре компетентности опыт, как отдельный и значимый компонент родительской компетентности. Авторы называют его компетентностным опытом и подчеркивают, что именно опытная деятельность плюс знания помогают повышать уровень компетентности родителей.

В своем исследовании компетентности родителей детей раннего возраста В.В. Селина (2005) указывает, что

педагогическая компетентность родителей развивается при овладении ими определенных компетенций.

Овладение ключевыми компетенциями приводит к развитию у родителей компетентностных личностно-деятельностных свойств как совокупность эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных, когнитивных, коммуникативных и деятельностных характеристик его личности, повышающих его эффективность в воспитании и развитии ребенка.

Анализируя и обобщая взгляды разных авторов, структуру психолого-педагогической компетентности родителей можно представить следующим образом: ценностно-рефлексивные компетенции, когнитивные компетенции, коммуникативно-деятельностные компетенции. В таблице 2 представлено содержание компетенций и те личностно-деятельностные свойства родителя, которые отражают наличие у родителя сформированных компетенций.

Таблица 2

Структура психолого-педагогической компетентности родителей

Компетенции	Содержание	Личностно-деятельностные свойства родителя
Ценностно-рефлексивные	Компетенции в сфере ценностных ориентаций родителей в воспитании детей, связанные с их способностью понимать ребенка, осознавать свою роль в его развитии и необходимость в повышении своих	Эмоционально-волевые: - любовь к ребенку; - эмоциональная близость с ним; - проявление толерантности к ребенку в различных ситуациях (капризы, упрямство, затруднения и т.п.);

	<p>педагогических возможностей, а также умением ставить задачи воспитания ребенка, адекватные социально-значимым целям.</p>	<p>- эмоциональный фон во взаимоотношениях с ребенком. Мотивационно-ценностные: - понимание и принятие ребенка как ценности; - внимательное отношение к индивидуальным особенностям, потребностям и желаниям ребенка; - установка на сотрудничество с ребенком в предметной деятельности; - принятие родительской роли и осознание своей ответственности за его воспитание; - стремление к самообразованию, готовность овладевать основами психологических и педагогических знаний в области воспитания и развития детей; - установка на оценку и анализ отношения к ребенку, мотивов, поступков и результатов своей деятельности как родителя (рефлексия).</p>
Когнитивные	это совокупность компетенций родителей в сфере овладения ими базовыми знаниями о закономерностях разви-	Когнитивные (интеллектуально-познавательные): - владение базовыми психолого-педагогичес-

	<p>тия и воспитания детей раннего возраста, способами решения педагогических проблем, задач и ситуаций, навыками поиска, анализа и отбора необходимой информации по вопросам воспитания и развития детей современными средствами.</p>	<p>кими знаниями о воспитании и развитии ребенка раннего возраста;</p> <ul style="list-style-type: none"> - способность наблюдать за ребенком и выявлять индивидуальные особенности его личности (поведенческие, деятельностные, эмоциональные); - умение находить, анализировать и отбирать необходимую педагогическую информацию.
<p>Коммуникативно-деятельностные</p>	<ul style="list-style-type: none"> - направлены на освоение вербальных и невербальных способов и средств общения адекватно возрастным и индивидуальным особенностям ребенка; - овладение способами взаимодействия с ребенком, - умением наблюдать за его поведением, планировать задачи воспитания, применять полученные психолого-педагогические знания о воспитании и развитии детей, создавать условия для предметной деятельности и других видов активности ребенка; 	<p>Коммуникативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение устанавливать контакт с ребенком, используя вербальные и невербальные средства общения; - способность эмоционально привлекать и отвлекать внимание ребенка; - умение заинтересовать ребенка действиями с предметами; - способность создавать ситуацию общности со своим ребёнком; - умение наполнять и своевременно обновлять предметно-развивающую среду по мере освоения ее ребенком; - подбирать предметы и материалы, необходимые для решения задач

		<p>развития разных сторон психики и личности ребенка;</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение сотрудничать с ребенком в предметной деятельности, стимулировать его к взаимодействию с предметами, материалами и игрушками; - предоставление самостоятельности ребенку в сочетании с готовностью и умением оказывать эмоционально-психологическую помощь и поддержку; - способность поддерживать у ребенка чувство гордости за свои достижения, веру в свои силы; - способность планировать, оценивать и корректировать характер отношений и взаимодействия с ребенком в процессе его воспитания; - умение применять различные методы взаимодействия с ребенком, адекватно ситуации; - умение применять педагогические и психологические знания в решении различных задач.
--	--	---

Психолого-педагогическая компетентность родителей – это психологическое и социально-педагогическое явление, которое сочетает в себе совокупность интегративных качеств личности самого родителя, включающих когнитивные, эмоциональные, поведенческие, коммуникативные и мотивационные компоненты, которые касаются отношения к ребенку с ОВЗ и необходимы для качественного осуществления воспитательного воздействия на него. Между этими компонентами существует тесная связь, и они одинаково важны для развития определенного типа воспитания (Левченко И.Ю., Ткачева В.В., 2007).

Мы можем утверждать: компетентные, правильно подготовленные и оптимистичные родители оказывают наиболее эффективное влияние на образование, статус, адаптацию своих детей и в целом на его полноценное развитие. Влияние родителей гораздо более прочно и продуктивно, чем влияние различных специалистов: педагогов, психологов и т.д. (Пилюкова С.С., 2022).

Чтобы обеспечить формирование всех составляющих психолого-педагогической компетентности родителей, нужно соблюдать ряд организационно-психологических и педагогических условий:

1) формирование партнерских отношений родителей с образовательным учреждением, обществом; организация сотрудничества;

2) личностное и социальное развитие родителей (прародителей), формирование их навыков социальной активности;

3) вовлечение родителей в управление социально активным учебным заведением;

4) изучение и распространение положительного опыта воспитания ребенка в семье (Винтаева Т.Н., Вареницина Г.Г., Тарабыкина А.А., 2015).

Таким образом, развитие психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривается как унитарный процесс взаимодействия двух социальных учреждений, направленный на повышение интереса родителей к успешному исходу коррекционно-воспитательного процесса, повышение уровня специальных психолого-педагогических знаний и навыков, овладение технологиями и практическими методиками работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в семейной среде. В ходе комплексной работы по развитию психолого-педагогической компетентности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья с привлечением психолога, логопеда, дефектолога, родители осваивают эффективные формы взаимодействия с детьми, улучшается общение между родителями и детьми, укрепляются их психоэмоциональные контакты.

6.2 Пути повышения психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ

Как уже говорилось выше, одним из способов оптимизации внутрисемейных отношений можно рассматривать активизацию такого ресурса, как психолого-педагогическая компетентность родителей.

Для изучения структурных компонентов психолого-педагогической компетентности используются следующие стандартизированные методики: «Опросник родительского

отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина; «Методика сформированности родительской компетентности» Н.В. Созыкина; «Какой я родитель?» В.В. Селиной, А.М. Щетининой и другие. Из нестандартизированных методов можно использовать опросники и анкеты, разработанные специалистами образовательных учреждений и опрос обучающихся с последующим комментированием.

В проведенных нами исследованиях обнаружено, что структурные компоненты психолого-педагогической компетентности, как правило, не сформированы и можно отметить:

- недостаточный уровень знаний и умений у родителей в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья;

- поверхностную осведомленность родителей о личных качествах и интересах их ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- трудности понимания и принятия наличия у ребенка проблем, связанных с особенностями имеющихся нарушений у ребенка;

- трудности с эмоциональным принятием своего ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- что некоторые родители чувствуют наличие недостатков в общении со своими детьми с ограниченными возможностями здоровья, однако не обращаются или редко обращаются к педагогической литературе, а также не прибегают к профессиональной помощи специалистов учреждения, в котором обучаются их дети, предпочитая самостоятельно решать возникающие трудности собственными усилиями, порой прибегая к не адекватным формам взаимодействия;

– родители мало интересуются планами детей и скорее не одобряют их, и не вдаются в содержание;

– матери чаще демонстрируют готовность к родительскому образованию в отношении ребенка с ОВЗ; отцы, как правило, не готовы к родительскому образованию, плохо понимают внутренний мир своего ребенка и не могут перечислить методы и приемы в воспитании, предпочитают делать все за ребенка;

– что есть родители, которые считают, что что они не всегда справляются со своими обязанностями и не всегда способны помочь и поддержать своего ребенка. Они видят не только положительные черты в своем ребенке, но отмечают какие недостатки есть у их детей. Также родители высказывают позицию о том, что дети не всегда слушают их и не всегда у взрослых хватает достаточно времени для проведения со своим ребенком.

Среди ответов родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья есть и ответы, которые свидетельствуют о принятии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, хотя таких ответов значительно меньше:

– некоторые матери (но их меньшинство), в отличие от отцов, в ситуациях капризов и упрямства ребенка проявляют по отношению к нему толерантность;

– в случаях непослушания ребенка родители всё спокойно разъясняют или используют разные приемы и уловки для достижения результата;

– есть матери, которые отметили в анкете больше положительных качеств в своем ребенке, чем отрицательных;

– есть родители, которые готовы прийти на помощь ребенку, и считают, что ребенку комфортно, хорошо и спокойно с ними.

Также хочется отметить, что на первый план выступает противоречие между тем, что родители детей с ограниченными возможностями здоровья признают недостаточный уровень своей психолого-педагогической компетентности и тем, что они не готовы к активному сотрудничеству со специалистами образовательных учреждений. Родители выделяют разные причины, в том числе отсутствие у родителей временного ресурса, обусловленное высокой трудовой нагрузкой родителей или необходимостью ухода за другими членами семьи, помимо ребенка с ограниченными возможностями здоровья и низкая мотивация родителей к сотрудничеству.

Анализ результатов исследований позволяет обнаружить, что из всех компонентов психолого-педагогической компетентности родителей, относительно высокие показатели (и тем не менее недостаточных для того, чтобы заключить о сформированности компонента) были отмечены в когнитивном компоненте. Скорее всего, это связано с возможностью получить информацию из интернет-источников, а также в связи с активной работой родительских сообществ.

Таким образом, можно заключить, что большинство родителей недостаточно понимают и осознают особенности развития ребёнка ограниченными возможностями здоровья, не принимают ответственность за воспитание и развитие ребенка; непоследовательны, непостоянны в характере взаимодействия с ребенком и требованиях к нему; ограничены

в выборе методов и средств воспитания, необходимых для полноценного развития ребенка, а также способов общения и взаимодействия с ребенком ограниченными возможностями здоровья, обусловленном разрозненностью психолого-педагогических знаний о его воспитании и развитии.

Анализ результатов исследований подтверждает необходимость проведения психолого-педагогической работы по повышению родительской компетентности в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Современные исследователи имеют разные точки зрения о вопросе повышения психолого-педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, например, В.В. Ткачева (2007) выделяет два направления:

1) коррекция эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с отклонениями в развитии;

2) коррекция нарушений в личностной и межличностной сферах родителей. Во втором направлении, в свою очередь, выделяются блок психолого-педагогической коррекции и блок психокоррекции, включающий индивидуальную и групповую работу.

Е.А. Савина (2008) к наиболее продуктивным формам воздействия на родителей детей с ограниченными возможностями здоровья относит индивидуальные формы, в частности, индивидуальное консультирование, разновидностями которого являются:

– анализ процесса и результатов коррекционной работы вместе с родителями;

– выявление причин малозначительного изменения в развитии различных сторон деятельности психики ребенка

и составление рекомендаций, предназначенных для преодоления негативных тенденций в его развитии, совместно с родителями;

– индивидуальные практикумы для родителей, обучающие их совместным формам работы коррекционной направленности с детьми.

М.А. Евдокимова (2014), исследуя групповые и индивидуальные формы работы с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, к наиболее эффективным формам относит семинары-практикумы, консультации, психологические тренинги.

Несмотря на различные взгляды авторов, вопрос о необходимости повышения психолого-педагогической компетентности родителей остается актуальным.

Основная суть коррекционно-развивающей работы – создание условий для повышения структурных компонентов психолого-педагогической компетентности, что позволит повысить психолого-педагогическую компетентность родителей в целом.

Важно отметить, что в этой работе могут участвовать все специалисты, сопровождающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, или может участвовать только один специалист, если другой возможности нет, воздействуя только на один компонент психолого-педагогической компетентности.

При выборе формы работы с родителями нужно исходить из запроса родителей, их возможностей (интеллектуальных, временных и т. д.) и трудностей, выявленных на момент проведения диагностики. Таким образом, возможно предложить родителям работать индивидуально,

в семейной паре, в подгруппе или в группе с другими родителями. На наш взгляд, лучше всего сочетать разные формы работы с родителями.

Как уже говорилось выше, если есть возможность в образовательном учреждении, то работу по повышению структурных компонентов психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья нужно проводить одновременно или последовательно друг за другом. Если такой возможности нет, то можно проработать отдельно нужный компонент психолого-педагогической компетентности родителей.

Ниже представлены варианты работы с родителями по повышению структурных компонентов психолого-педагогической компетентности. Выбор того или иного варианта будет зависеть от возможностей педагога, психолога или другого сопровождающего ребенка с ограниченными возможностями взрослого, от запроса родителей, от трудностей, которые были определены на моменте проведения оценочных процедур.

Но первое, что необходимо сделать специалистам образовательных учреждений, это провести работу по устранению причин, препятствующих построению конструктивных форм взаимодействия специалист-родитель-ребенок.

С такой причиной, как отсутствие у родителей временного ресурса, обусловленное высокой трудовой нагрузкой родителей, специалисты образовательного учреждения работать не смогут. Со второй причиной: низкая мотивация родителей к сотрудничеству работу можно проводить следующим образом. Специалисты образовательного учреждения предлагают создать родителям такие условия, что бы

они смогли увидеть мир глазами своего ребенка. Для этого с детьми можно провести интервью о взаимоотношениях детей с родителями, отношении к учебе, взглядах детей на их воспитание в семье и личных интересах. Вопросы для интервью примерно такие: «Нравится ли тебе учиться? Почему? Что делают мама с папой если ты получил хорошую оценку в школе? А если получил плохую? Помогают ли тебе родители с домашним заданием? Как вы его выполняете? Чем ты любишь заниматься? Чем бы ты хотел заняться с мамой и папой? Как проходит обычно ваш учебный день? Как вы проводите выходные? О чем просят тебя родители? Выполняют ли родители твои просьбы? Как твои мама и папа могут помочь тебе с учебой? Если случится что-то замечательное, кому ты расскажешь? А если что-то плохое?» и т.д. Интервью записывается на видео, а потом разбирается совместно с родителями. Благодаря такой форме работы, родители узнают, что их представления о детях, взаимоотношениях в семье и отношении детей к учебе зачастую отличаются от взглядов самих детей. Данная работа помогает вскрыть некоторые проблемы в общении детей и родителей, дать понять родителям, как ребенок воспринимает семейное воспитание. Анализируя интервью детей, родители обнаруживают, что многие проблемы в семьях похожи. Например, что успехи детей принимаются зачастую родителями как должное и вызывают у них не яркие эмоции и реакцию, а неудачи встречаются сильными негативными эмоциями и реакциями, особенно если это систематические неудачи.

Далее можно провести тренинг «В теле ребенка», на котором специалисты создают для родителей характерные для детей с ограниченными возможностями здоровья трудности

(в зависимости от нарушения ребёнка), моделируют типичные семейные ситуации, такие как совместное выполнение домашнего задания и конфликт интересов ребенка и родителей, обсуждают возникающие у родителей в ходе этого ощущения. Для проведения тренинга родителей необходимо разделить на две группы – «детей» и «родителей» проиграть пару сценариев в парах, примерив на себя обе роли. В ходе обсуждения родители делятся тем, какие ощущения у них возникают. Как правило, родители говорят, что им было не приятно быть в роли ребенка, забывшего материал или не понимающего как выполнить задание, так же в ситуации конфликта интересов они чувствовали давление и желание отстоять свою точку зрения. В роли родителя, многие говорят, о том, что несмотря на то, что они знали ответ в ситуации с домашним заданием, им было трудно объяснить или подвести к ответу партнёра, а в конфликте интересов, было трудно подобрать аргументы, чтобы доказать свою точку зрения.

Также со всеми родителями можно провести индивидуальную консультацию о необходимости повышения педагогической компетентности родителей. В результате такой работы количество заинтересованных родителей увеличится.

После таких мероприятий можно переходить непосредственно к работе по повышению структурных компонентов психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Когнитивный компонент психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья – это совокуп-

ность компетенций родителей в сфере овладения ими базовыми знаниями о закономерностях развития и воспитания детей, способами решения педагогических проблем, задач и ситуаций, навыками поиска, анализа и отбора необходимой информации по вопросам воспитания и развития детей современными средствами.

Первое, что должен сделать специалист – это определить актуальные для родителей вопросы по обучению, воспитанию и развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Для повышения когнитивного компонента психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья рекомендуем проводить:

- лекции и семинары с последующим разбором домашних заданий. Лекции – это теоретическая подача той или иной информации для родителей. Семинары – это групповое практическое занятие под руководством педагога, которое проводится после тематической беседы. Педагог дает задание родителям, а затем коллективно обсуждается каждый из предложенных вариантов решения.

- Просмотр видеороликов с обозначенной проблемой с последующим разбором и обсуждением.

- Родительские чтения – родители знакомятся с литературой по определенной тематике. Содержание родительских чтений: обмен знаниями, полученными из литературы; обмен опытом общения со своим ребенком; коллективное рассмотрение путей решения проблемы с учетом возраста и особенностей развития каждого ребенка.

- Оформление родителями информационных стендов и много другое. Главное, чтобы родитель имел представление

или овладел знанием о том вопросе, который его волнует (какие особенности у данной категории детей, как можно выстраивать эффективное общение со своим ребёнком с учетом его нарушения, как помочь ребенку в овладении тех или иных навыков и т.д.).

Ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья – это компетенции в сфере ценностных ориентаций родителей в воспитании детей, связанные с их способностью понимать ребенка, осознавать свою роль в его развитии и необходимость в повышении своих педагогических возможностей, а также умением ставить задачи воспитания ребенка, адекватные социально-значимым целям.

Для повышения ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, предлагаются следующие варианты:

- Посещение родителями открытых занятий (что дает возможность родителю увидеть в ребенке потенциал, который ранее он не замечал).
- Посещение мероприятий, в которых участвуют другие дети с ОВЗ с целью демонстрации успехов других детей с ОВЗ, что дает возможность родителю по-другому взглянуть на трудности.
- Проведение «круглого стола» на заданные проблемные темы, отобранные в ходе констатирующего исследования.
- Ведение видеодневника родителями.

Рефлексивный компонент предполагает наличие у родителей способности к педагогическому саморегулированию, саморефлексии, самоконтролю, самооценке своей педагогической деятельности. Необходимость развития рефлексивного компонента определяется слабо выраженной эмпатийностью и низким уровнем самоконтроля в общении с ребенком у отдельных родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для повышения рефлексивного компонента можно проводить следующую работу с родителями:

- написание родительских сочинений на тему: «Какой я родитель?», «Мне так трудно...», «Какая я мама для своей дочери» и др. и их анализ;
- обсуждение видеоматериала, снятого родителями дома (в различных жизненных рутинах);
- обсуждение и анализ ситуационных задач;
- просмотр видеороликов с последующим обсуждением;
- моделирование ситуаций, их проигрывание родителями с последующим анализом;
- обсуждение и анализ видеодневника, который ведется родителями;
- обсуждение с родителями их внутреннего состояния, (отслеживание состояний успеха или трудностей в какой-либо педагогической деятельности).

Ведение видеодневника родителями заслуживает отдельного внимания. Этот метод можно использовать в работе со всеми структурными компонентами психолого-педагогической компетентности родителей на всех этапах.

Например, в начале работы родителям предлагается записать свое впечатление от общения в группе. Легко ли было раскрыть личные темы? Какие эмоции испытывали, слушая других родителей? Насколько было комфортным взаимодействие во время тренинга? Таким образом, родители перестают испытывать чувство, что ничего нельзя поделать, что их семья переживает особые трудности, с которыми не сталкиваются другие родители, чувство вины, за то, что они недостаточно компетентные родители для своего особого ребенка и прочие негативные ощущения, внутри группы они становятся «обычными, такими, как все».

Видеодневник можно вести по любому вопросу взаимодействия с ребенком. Например, видеодневник, посвященный распорядку дня, составленному с ребенком на рабочую неделю, о существующих и вновь введенных правилах, традиций и режимных моментов; видеодневник с записями о том, какие особенности развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья родители могли отметить в ходе ежедневного общения со своим ребенком; видеодневник о внедрении новых приемов, методов, техник конструктивного взаимодействия с ребенком, полученных на тренингах со специалистом, в домашнюю повседневную жизнь, о положительных и негативных переживаниях не только родителей, но и детей, о трудностях, которые возникают в ходе педагогической работы.

Коммуникативно-деятельностный компонент направлен на освоение вербальных и невербальных способов и средств общения адекватно возрастным и индивидуальным особенностям ребенка.

Повышение коммуникативно-деятельностного компонента возможно посредством:

- проведения родительских тренингов – упражнений родителей во взаимоотношениях со своим ребенком: общение, приобщение к труду, к морально-этическим нормам поведения, формирование у детей навыков самообслуживания, бытового труда и др.;

- моделирования ситуаций, их проигрывание с последующим разбором;

- анализа видеоматериала, снятого родителями дома;

- решения кейсов и ситуационных задач;

- просмотра видеороликов с последующим разбором;

- проведения семинаров – групповых практических занятий под руководством педагога, психолога, проводимых после тематической беседы. Педагог дает задание родителям, а затем коллективно обсуждается каждый из предложенных вариантов решения.

Помимо представленных вариантов работы по повышению всех структурных компонентов психолого-педагогической компетентности родителей стоит сказать о том, что одним из условий решения проблем, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, является создание детско-родительской общности.

Детско-взрослая, в частности, детско-родительская общность – это социально-педагогическое явление. Она возникает и функционирует в рамках того или иного социального института. Развитие ребенка происходит под воздействием родителей, педагогов в процессе воспитания. Такая общность характеризуется неформальными связями и отношениями, функционирует как самостоятельный групповой субъект.

Следовательно, становление и развитие самой детско-взрослой общности и индивидуальных субъектов, которые ее образуют, происходит по законам развития как внутреннее самодвижение и саморазвитие. Процессы воспитания и развития школьника в детско-взрослой общности взаимосвязаны. Впервые понятие детско-взрослой общности в отечественной педагогике представлено в работах Л.И. Новиковой и А.Т. Куракина (1975), рассматривавших ее в контексте детского воспитательного коллектива. В своих исследованиях они отмечают, что любой воспитательный коллектив – это двоякая структура: выступает, с одной стороны, как организация, как система формальных связей и отношений, с другой – как общность (социально-психологическая общность), система эмоционально-психологических связей и отношений. Педагог, родитель создает условия для создания общности с ребенком, где каждый субъект является индивидуальностью, со своими потребностями, желаниями и ценностями. Развитие такой общности идет от эмоциональной включенности людей в общее переживание или деятельность к формированию ценностно-смыслового пространства общности, а далее к самоопределению и самореализации в ней каждого субъекта.

Под детско-родительской общностью понимают двусторонние отношения, раскрывающиеся в содействии, сотворчестве, сопереживании, учете склонностей, желаний, прав и обязанностей каждого субъекта. Другими словами, детско-родительскую общность можно рассмотреть, как контактную группу детей и взрослых, где проявляются схожие потребности, интересы, происходит пересечение ценностей участников в совместной деятельности, в общении,

что отражает характер связи и в целом отношений между участниками. Эта связь и отношения в процессе самого взаимодействия субъектов в рамках такой общности всегда находится в изменчивом состоянии.

В самом начале мы наблюдаем формальные отношения в общности, которые проявляются в настороженности, не доверии между субъектами. Далее мы постепенно выходим на уровень неформальных, эмоционально-психологических связей между ее участниками, то есть более открытых, «живых» взаимоотношений. При этом мы не говорим о полной взаимосвязи и «слитности» между участниками, задача такой общности помочь каждому участнику определить именно свою позицию, свои ценности, найти свое индивидуальное «Я», в тоже время понимать и чувствовать других людей, изменяя свою позицию, свои действия, исходя из понимания и принятия позиции и действий других людей.

Как отмечает В.И. Слободчиков, «в общности люди встречаются, она создается совместными усилиями ее участников: нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая ее подлинно со-бытийной общностью» (Слободчиков В.И., 2055, с. 155).

Поначалу, детско-родительская общность нуждается в управлении. Такое управление возможно в следующих аспектах: создание отношений гуманистического типа, как основного условия для возникновения и существования детско-родительской общности; организация межпозиционного взаимодействия, актуализирующего осознание и проявление участниками своей позиции; поддержка педагогом субъектных качеств всех участников, их инициатив,

ответственности, рефлексии. При этом педагог является равноправным субъектом этой общности. Он не задает жестких правил, не регулирует ее функционирование, в первую очередь он стимулирует участников этой общности на проявление своей жизненной позиции, он вовлекает всех в процесс создания и укрепления этого общего. Каждый должен быть активно включен в жизнедеятельность общности, чтобы по-настоящему видеть и переживать процессы, которые в ней происходят, влиять изнутри на дела и события общности, ее участников.

Почему именно детско-родительская общность играет важную роль в развитии ребенка с ОВЗ? Семья как детско-взрослая общность включает в себя: близость (физическую, эмоциональную, духовную); взаимопонимание (умение слушать, слышать и понимать друг друга, вести диалог); общий интерес (в совместных размышлениях, в общих делах, друг в друге); доверие и открытость друг другу.

Существуют эффективные механизмы взаимодействия родителей и детей, которые способствуют развитию индивидуальности каждого участника детско-родительской общности:

1) соучастие. Создание «соучастной среды», обуславливающей высокий уровень мотивационной включенности каждого участника и направленность их усилий на самосовершенствование. Мастером формирования такой «поддерживающей среды» был А.С. Макаренко;

2) принятие другого. «Механизм адекватности» – механизм адекватного отношения к дефекту (недостаткам). Данная проблема – одна из фундаментальных и традиционно исследуется психологами как уровень притязаний и само-

отношения, аффект неадекватности, в более широком понимании – формирование Я-концепции. В социореабилитации формирование адекватного отношения способствует высокому уровню самореабилитации;

3) самовыражения. Механизм формирования стремления к «идеальному Я». Мы выявили его, основываясь на тезисе А.А. Бодалева (1996) о разности «потенциалов» между «идеальным» и «будничным» Я. Проживая жизнь на уровне своего «будничного» Я, человек оставляет множество своих возможностей нереализованными. В ходе коррекционной работе ребенок и родитель преодолевает свое «будничного» Я и стремится к своему идеальному «сверх Я»;

4) «радость трудовых напряжений». «От простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга».

На наш взгляд, создание такой общности будет целесообразно через игру. Она позволяет раскрепоститься и создать комфортное пространство для ребенка, а для родителей является раскрытием внутреннего ресурса. Игра как «мнимая ситуация» позволяет субъектам игровой деятельности действовать более свободно и открыто, выводит субъекта на проявление инициативы, творчества, спонтанного действия, дает новый жизненный опыт, увеличивает его «точки зрения» на себя, на других, на жизнь, направляет жизненное самоопределение.

Анализ результатов наших исследований, посвященных изучению психолого-педагогической компетентности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, подтверждает эффективность предложенной работы по повышению психолого-педагогической компетентности роди-

телей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Можно отметить, что родители начинают проявлять большую заинтересованность в обучении своих детей, принимают большую активность во внеурочной совместной деятельности родителей и детей класса. Снижены проявления деструктивного и дисгармоничного отношения родителей к детям с ограниченными возможностями здоровья, родители отмечают, что им стало легче отмечать в своих действиях ошибки и пресекать их. Многим семьям удалось организовать дома режим труда и отдыха у детей, прийти к единым требованиям к ребенку в семье, что позволило снизить негативные проявления в поведении и обучении у детей связанные с нарушениями этих моментов в семье. Также многие родители узнали подробнее об интересах и личных предпочтениях своих детей и стали понемногу использовать эти знания в воспитании и развитии ребенка. В некоторых семьях стали формироваться благоприятные традиции и ритуалы для совместного времяпрепровождения родителей и детей. Появились полезные и единые правила. Родители стали «охотнее», чем в начале работы делиться своими успехами и трудностями в интеграции полученного в образовательной организации опыта в воспитание детей. Некоторые родители, входящие в рабочую группу, стали больше общаться друг с другом вне специально организованных специалистами школы мероприятий.

Таким образом, можно заключить: отмечаются трудности вовлечения родителей в процесс сопровождения их ребенка.

Направленная работа по повышению психолого-педагогической компетентности родителей детей с ограничен-

ными возможностями здоровья имеет целесообразность, так как по ее результатам отмечены: появление устойчивого интереса к личностному развитию своих детей, актуализированной потребности в грамотной организации семейного воспитания; признание родителями себя важнейшими и полноправными субъектами воспитания своих детей, наличие личностно-значимых и социально-одобряемых мотивов семейного воспитания.

Цель работы по повышению педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ заключается не в том, чтобы не сделать их педагогами, а сделать их нашими «союзниками» в вопросах обучения и воспитания их детей, так как закреплять навыки, приобретенные детьми и переносить их в новые условия (за пределы образовательного учреждения) – это задача родителей. Чем выше сформированность структурных компонентов психолого-педагогической компетентности родителей, тем больше шансов на успешную социализацию ребенка с ОВЗ.

Только родитель, который не просто принимает своего ребенка с ОВЗ, но и понимает его особенности, сможет максимально социализировать своего ребенка в общество. В связи с чем, в образовательных учреждениях необходимо проводить работу по повышению психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, как семейного ресурса социализации детей с ОВЗ, а также уделять большое внимание изучению и анализу детско-взрослых общностей как значимых условий для становления и развития ценностей и индивидуальных смыслов, жизненной позиции ребенка.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11 декабря 2020 г. № 712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся».
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образо-

- вания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»).
8. Письмо Министерства образования и науки РФ от 10.02.2015 № ВК-286/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».
 9. Письмо Министерства образования и науки РФ от 23.05.2016 № ВК-1074/07 «О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий».
 10. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11.03.2016 «О введении ФГОС ОВЗ» (вместе с «Методическими рекомендациями по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»).
 11. Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 «О Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».
 12. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
 13. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
 14. Адушкина, К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва. –

- Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
15. Алле, А.Х. Нейропсихологический метод диагностики нарушений речевого развития / А.Х. Алле, И.Т. Власенко, В.И. Голод // Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – 3 изд., доп. – М. : АРКТИ, 2003. – С. 185-220.
 16. Алферова, Г.А. Проблемы билингвизма в современном обществе [Электронный ресурс] / Г.А. Алферова, С.В. Луцкая // Молодой ученый. – 2015. – № 7.3. – С. 2–3. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/87/17101/>.
 17. Амирханова, Л.Б. Звуковая интерференция и обусловленные ею фонетические ошибки в русской речи / Л.Б. Амирханова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. – СПб., 2005. – С. 105–109.
 18. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 528 с.
 19. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. – С. 18-22.
 20. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. - М. : Просвещение. 2008. – 151 с.
 21. Бабкина, Н.В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и спе-

- циального образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. – № 4. – С. 1–18.
22. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. / М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1978. – 312 с.
 23. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
 24. Бойков, Д.И. и др. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. – М. : Новый учебник, 2003. – 179 с.
 25. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–10
 26. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В., Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Электронный ресурс]. – М. : PORTALUS.RU, 25.10.2007. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?
 27. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: МГУ, 1969. – 160 с.
 28. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М. : Просвещение, 1987 - 159 с.
 29. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков /Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – М. : Академия, 2002. – 416 с.

30. Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1966. – 420 с.
31. Воронин, А.Н., Рафикова, А.С. Феноменология искусственного билингвизма: Эмпирическое исследование психологических аспектов проблемы / А.Н. Воронин, А.С. Рафикова // Психология и психотехника. – 2017. – № 2 (101). – С. 20-32.
32. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
33. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. – С. 43–52.
34. Гуменная, Г.С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Логопатофизиология / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; 2010. – С. 174–195.
35. Данилюк, Т.В. Развиваем мышление. Коррекционно-развивающая программа для работы с младшими подростками (11-13 лет). – М.: Генезис, 2019. – 112с.
36. Евдокимова, М.А. Дефицит социально-психологической компетентности как фактор депривации родительской компетентности // Ассоциация супервизоров [Электронный ресурс]. – 2014. №2 – Режим доступа: URL: <http://www.victimolog.ru/index>.
37. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. – СПб. : Питер, 2001. – С. 256–269.

38. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
39. Забелина, Н.А. О билингвизме / Н.А. Забелина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 2. – С. 14–19.
40. Зайцева, Г.Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы (обзор зарубежной литературы) / Г.Л. Зайцева. – М.: Дефектология, 1999. – № 5. – С. 52–70.
41. Залевская, А.А. Двойная жизнь значения слова. Теоретическое и экспериментальное исследование : монография / А.А. Залевская. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 278 с.
42. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
43. Зимняя, И.А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И.А. Зимняя, И.А. Мазаева, М.Д. Лаптева ; под редакцией профессора И. А. Зимней. – М. : Аспект пресс, 2020. – 395 с.
44. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
45. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 310 с.
46. Змановская, Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М. : Академия, 2003.– 288 с.

47. Змановская, Е.В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход : монография. – СПб. : СПб ун-т МВД России, 2005. – 274 с.
48. Змановская, Е.В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения // Вестник ТГПУ. 2013. №5 (133). – Режим доступа : URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-dinamicheskaya-kontseptsiya-deviantnogo-povedeniya>.
49. Инденбаум, Е.Л. Психология дизонтогенеза и основы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Е. Л. Инденбаум, А. А. Гостар. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2020. – 303 с.
50. Казакова, Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб. : Питер, 2001. – С. 9-14.
51. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От мысли к действию / Под ред. А.Г. Асмолова – М.: Просвещение, 2011. – 160 с.
52. Канакина, В.П. Русский язык. 1 класс. Учеб. для общеобраз. орг-ций с прил. на электрон. носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2014. - 143 с.
53. Карпов, А.В. Понятия метакогнитивных и интегральных процессов как концепты психологии саморегуляции // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. И. Моросановой. - М.–Ставрополь : Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 46-67.

54. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения. — М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. —160 с.
55. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. — М. : Академия, 2004. — 304 с.
56. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста : Рук. для врачей [Текст] / В.В. Ковалев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Медицина, 1995. — 558 с.
57. Кожемякин, Е.А. Дискурсный подход к изучению культуры//Дискурс-Пи. 2013. № 3 (13). — С. 121-123.
58. Комарова, А.А. Статус жестового языка и проблемы перевода. Материалы конференции «Жестовый язык и проблемы перевода» / А.А. Комарова. — М.: МГО ВОГ, 2002. — С. 25–32.
59. Конопкин, О.А. Методологические проблемы психологии саморегуляции // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под. ред. В.И. Моросановой. - М.–Ставрополь : Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. — С. 12–30.
60. Костин, А.Н., Голиков, Ю.Я. Организационно-процессуальный анализ психической регуляции сложной деятельности. — М. : Издательство: Институт психологии РАН, 2014. — 448 с.
61. Лебедев, О.Е. Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего / О. Е. Лебедев. — СПб. : СПбГУП, 2022. — 356 с.
62. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). — М. : Учпедгиз, 1951. — 120 с.
63. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье /И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - М. : Просвещение, 2008. —239 с.

64. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
65. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М. : Издательство Моск. ун-та. 1994. – 285 с.
66. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип // Психология саморегуляции в XXI в. / под ред. В.И. Моросановой. - СПб.-М. : Нестор-История, 2011. – С. 74–89.
67. Лисина, М.И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым / В кн.: Развитие общения у дошкольников. Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. –С. 113–154.
68. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении – СПб. : Питер, 2009 – 209 с.
69. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 100 с.
70. Лубовский, В.И. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития / В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, С.М. Валявко // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. – С. 50–60.
71. Любич, Д.В. Лингвистические игры. – СПб. : Изд-во Буковского, 1998. – 268 с.
72. Медведева, Д.С. Развитие речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов средствами культурного дискурса : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ижевск, 2019. – 27 с.

73. Навигатор профилактики и памятки по различным видам отклоняющегося поведения. Методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся. – М. : МГППУ, 2018. – Режим доступа : URL: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour
74. Новикова, Л.И. Детский коллектив как социально-педагогическая система // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. - Тарту, 1975. – С. 48-57.
75. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования. - М. : Академия, 2003. – 448с.
76. Овчарова, Р.В. Психология родительства. – М. : Академия, 2005. – 362 с.
77. Осницкий, А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5(7). – Режим доступа : URL: <http://psystudy.ru>
78. Осницкий, А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 6(8). – Режим доступа : URL: <http://psystudy.ru>
79. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. - 2-е изд., доп. И перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
80. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография в 2 томах // под общ. ред. проф. О.В. Поповой. – Бийск: ФГБОУ ВО «АГППУ», 2019. – 396 с.

81. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – М. ; Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
82. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2009. – 274 с.
83. Протасова, Е.Ю. Многоязычие в детском возрасте / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2011. – 274 с.
84. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). – М. : Вако, 2005. - 288 с.
85. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.
86. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития : пособие для педагогов-психологов / Е. А. Савина и др. - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 223 с.
87. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. - М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.
88. Разработка адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации / Авт.-сост.: Зарубина В.В., Дуброва Т.И., Фахретдинова М.А. – Ульяновск: Изд-во УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2018. – 49 с.

89. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер. 2000. – 712 с.
90. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов / И. Н. Садовникова. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС» : Московский пед. гос. ун-т, 1995. - 255 с.
91. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2003. – 208 с.
92. Семаго, Н.Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014. – 38 с.
[//http://88internat.ucoz.net/specialnye_obrazovatelnye_uslovija_inkljuzivnoj_sh.pdf](http://88internat.ucoz.net/specialnye_obrazovatelnye_uslovija_inkljuzivnoj_sh.pdf)
93. Слобин, Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика : сб. ст. / Сост. А.М. Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – С. 143-207.
94. Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 144 с.
95. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) [Электронный ресурс] / Под науч. ред. проф. И.А. Зимней: Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» г. Москва, 16-17 марта 2006 года. – М. : Исследовательский центр проблем качества подго-

- товки специалистов, 2006. – 82 с. // <https://psychlib.ru/mgppu/ZSk/SKZ-001.HTM#hid14>
96. Старобина Е.М. Проблемы профориентации и подготовки к труду молодежи с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты» / составители: Байрамов В.Д., Ореховская Н.А. – М.: МГГЭУ, 2016. – С 678-689.
97. Сухарев, А.В. Этнофункциональный аспект исследования культурно-психологических механизмов развития личности // Наука. Культура. Общество. 2015. № 1. – С. 48-62.
98. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие / В. В. Ткачева. – М. : АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
99. Троянская, С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. - 2008. №2. – С.19-23.
- 100.Троянская, С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие / С.Л. Троянская. – Ижевск: «Удмуртский университет», 2016. –176 с.
- 101.Тюпа, В. Очерк современной нарратологии // Критика и семиотика. Вып. 5. 2002. – С. 5–31.
- 102.Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

103. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2007. – 85 с.
104. Хотинец, В.Ю., Медведева, Д.С., Кожевникова, О.В. Психолого-педагогическая модель развития речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов с трудностями речепорождения // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – № 2 (140). – С. 110-122.
105. Хуторской, А.В. Соотношение личных и личностных образовательных результатов в обучении // Личностные образовательные результаты ученика на уроке: материалы XXXVII Всерос. науч.-педаг. конф. [Электронный ресурс] / Под ред. А.В. Хуторского. – М. : Ин-т образования человека, 2017. - Режим доступа: <https://eidos-institute.ru>
106. Цветков, А.В., Трубачева, М.А. Сравнительный анализ психомоторного и речевого развития детей-билингвов / А.В. Цветков, М.А. Трубачева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2009. – № 4. – С. 43-49.
107. Шипицына, Л.М., Казакова, Е.И., Жданова, М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога – М. : ВЛАДОС, 2003, – 528 с.
108. Шнейдер, Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – 2-е издание, испр. и доп. – М. : Юрайт, 2022. – 219 с.
109. Щипанова, Д.Е. Психология развития [Электронный ресурс]: учебное пособие / Д.Е. Щипанова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. – 178 с.

110. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
111. Эриксон, Э. Детство и общество. – СПб. : Речь, 2000. – 416 с.
112. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
113. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ. 2012. – № 4. Сер. Образование. Педагогические науки. Вып. 15. – С. 46-49.
114. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л.А. Ясюкова. – СПб : Речь, 2003. - 383 с.
115. Ясюкова, Л.А. Определение готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: комплект для общеобразовательных школ и гимназий / Л.А. Ясюкова. – СПб. : Иматон, 2008. – 204 с.
116. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. – СПб. : Речь, 2003. – 384 с.

Научное издание

Кириллова Марина Кирамовна, Чиркова Эльвира Борисовна,
Гинжул Ирина Юрьевна, Карпова Наталья Петровна,
Куклина Марина Владиславовна, Медведева Дарья Сергеевна,
Меньшикова Антонида Александровна, Шашова Анна Сергеевна,
Шульженко Наталья Владимировна

**Психолого-педагогическое сопровождение образования
детей с ограниченными возможностями здоровья**

Монография

Авторская редакция
Компьютерная верстка: В.В. Данилова

Подписано в печать 19.11.2022. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 14,59. Уч. изд. л. 10,92
Тираж 31 экз. Заказ № 2125.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Ломоносова, 4Б, каб. 021
Тел. : + 7 (3412) 916-364, E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18