

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А.С. Пушкина

**Психолого-педагогическое сопровождение
образовательного процесса обучающихся разного возраста**

Монография

Санкт-Петербург
2022

УДК 37.015.3
ББК 88.6

Рецензенты: **А. В. Микляева**, доктор психологических наук, доцент
(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена);

О. Ю. Левченко, доктор педагогических наук, доцент
(Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина)

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: моногр. / под науч. ред. Т.С. Овчинниковой. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – 204 с.

ISBN 978-5-8290-2081-1

В монографии проанализированы психологические и педагогические подходы к сопровождению обучающихся (в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья) на разных этапах обучения: начального, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования. Рассмотрены аспекты сопровождения образовательной деятельности в дистанционном формате.

Издание адресовано специалистам в области образования, работникам профильных организаций, обучающимся, исследователям.

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Ленинградского государственного университета
имени А.С. Пушкина*

ISBN 978-5-8290-2081-1

© Коллектив авторов, 2022
© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
им. А.С. Пушкина, 2022

Оглавление

<i>Сербина Л.Ф., Яхудина Е.Н.</i> Психологическое сопровождение обучающихся на этапе начального общего образования.....	4
<i>Лосева С.М., Литвиненко И.В.</i> Технология формирования коммуникативно-речевых умений у младших школьников с ЗПР в контексте психолого-педагогического сопровождения	18
<i>Шац И.К.</i> Школьная дезадаптация детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогические аспекты и направления коррекционной работы	34
<i>Фесенко Ю.А., Бычковский Д.А.</i> Медицинские аспекты психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья	45
<i>Посохова С.Т., Щербань Д.С.</i> Речевое поведение как объект психолого-педагогического сопровождения детей с разными темпами психического развития	61
<i>Семья Г.В., Ослон В.Н.</i> Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в образовательном пространстве	74
<i>Маклаков А.Г., Сидорова А.А.</i> Психологическое сопровождение обучающихся 9–11 классов.....	82
<i>Белов В.В., Белова Е.В.</i> Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности обучающихся: системно-эволюционная концепция.....	100
<i>Маклаков А.Г., Ванновская О.В.</i> Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения.....	129
<i>Овчинникова Т.С.</i> Дистанционное обучение студентов-дефектологов основам музыкального воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья	141
<i>Чермянин С.В., Вьюшкова С.С.</i> Учет стилевых особенностей интеллектуальной деятельности в прогнозе успешности обучения и дальнейшей профессиональной деятельности на разных этапах ранней и средней взрослости.....	153
<i>Третьяков В.П., Бельский А.В.</i> Классификация игр на основе изучения мотивов игровой деятельности	167
<i>Кантор В.З., Проект Ю.Л., Литовченко О.В., Залаутдинова С.Е.</i> Ситуационный профессиональный тест как инструмент диагностики уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов	178
Об авторах.....	202

Психологическое сопровождение обучающихся на этапе начального общего образования

Введение

Значимость обучения в начальной школе для ребенка в настоящее время ни у кого не вызывает сомнения. Именно в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание, а основным видом деятельности ребенка становится учебная, которая играет решающую роль в формировании и развитии его психических свойств и качеств [2; 3]. Под влиянием обучения у младших школьников происходит перестройка всех его познавательных процессов, вследствие которой ими приобретаются новые качества. В результате происходящих изменений познавательные процессы ребенка становятся произвольными, более продуктивными и устойчивыми [10].

В настоящее время многие психологи изучают вопросы взаимосвязи успешности обучения, освоения различных программ и уровня развития психических познавательных процессов, различных личностных характеристик (мотивации, самооценки, адаптации, тревожности и т.д.) [4; 11]. Проводимые исследования показали, что успешность ведущей деятельности у детей младшего школьного возраста связана с уровнем развития психических познавательных процессов [5], а достигнутый уровень адаптированности к условиям обучения в образовательном учреждении коррелирует с уровнем развития внимания и мышления, мотивации и самооценки [8; 9; 13].

Вместе с тем, динамика в развитии психики в процессе обучения в начальной школе у разных обучающихся различна. Существует большое количество обучающихся, испытывающих проблемы в адаптации к условиям школьного обучения, поэтому вопрос организации их психологического сопровождения в последнее время стал одной из основных задач школьных психологов.

Рассматривать проблему психологического сопровождения обучающихся можно с разных позиций.

Во-первых, с позиции достижения успешности в показателях ведущей деятельности задачей психологического сопровождения обучаемых становится оказание помощи обучаемым, испытывающим осложнение в обучении. В рамках данного подхода показатель успеваемости становится основным критерием деятельности младшего школьника.

Во-вторых, с позиции психологической безопасности образовательной среды задачей психологического сопровождения становится решение задач профилактики психологического насилия и обеспечения позитивных взаимоотношений со сверстниками и педагогами. В этом случае основным критерием становится оценка ребенком комфортного пребывания в социальном пространстве школы [1].

В-третьих, с позиции обеспечения успешности адаптации к условиям обучения задачей психологического сопровождения является профилактика осложнений адаптационного процесса и предупреждение дезадаптационных срывов на этапе поступления в школу, при переходе на следующую образовательную ступень, при смене образовательной организации [7].

По мнению ряда исследователей, организация психологического сопровождения на основе решения задач по обеспечению успешной адаптации обучающегося к постоянно меняющимся условиям обучения является наиболее перспективным направлением. Психологическое сопровождение адаптации обучаемых к условиям обучения – это комплексная проблема, включающая в себя и обеспечение психологической безопасности образовательной среды, и оказание помощи слабоуспевающим учениками, и др.

В исследовании Н.В. Литвиненко выделены следующие психологические факторы риска дезадаптации первоклассников:

- тревожность в ситуациях школьного взаимодействия;
- социальная стрессированность;
- эмоциональная реактивность;
- подверженность чувствам.

Исходя из вышеуказанных рисков Н.В. Литвиненко считает, что для эффективной адаптации необходимы: успешность социальных контактов со сверстниками и взрослыми, эмоциональная зрелость и умственное развитие [6].

М.М. Безруких среди признаков социально-психологической дезадаптации выделяет повышение тревожности, сложность в контактах и снижение учебной мотивации [12, с. 70]. Поэтому, по мнению автора, для успешной адаптации являются помехой высокая тревожность ученика, снижение учебной мотивации, недостаточное умственное развитие и трудности в социальных контактах со сверстниками и взрослыми.

Как правило, большинство исследователей при решении задач психологического сопровождения образовательного процесса ориентируются на использование двух видов диагностического инструментария: тесты оценки уровня интеллектуального развития и тесты оценки особенностей личностного развития.

Проведенное на факультете психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина исследование, касающееся разработки и апробации системы психологического сопровождения образовательного процесса, позволило подобрать, с учетом особенностей возраста, диагностический инструментарий для изучения интеллектуального и личностного развития младших школьников. В рамках диагностики психических познавательных процессов школьников были изучены память, внимание и мышление. Для исследования личностного развития применялись методики диагностики самооценки, мотивации, тревожности и адаптации.

Анализ развития психических познавательных процессов и личностных характеристик обучающихся 1–4 классов

Изучение развития психических познавательных процессов младших школьников включало в себя диагностику памяти, внимания и мышления. Для исследования памяти была использована методика А. Лурии «10 слов», позволяющая изучить такие мнемические процессы, как запоминание, сохранение и воспроизведение. Результаты исследования позволяют утверждать, что процессы запоминания и воспроизведения у обучающихся 2 и 3 классов значительно повышаются с каждой пробой. Первоклассники затрудняются вспомнить названные слова, однако их результат улучшается к последней, пятой пробе. Это может говорить о недостаточной сформированности навыков запоминания и воспроизведения информации. У четвероклассников уровень запоминания и воспроизведения несколько ниже, чем школьников 2–3 классов. Это может быть связано с повышенной утомляемостью некоторых респондентов.

Также у школьников были изучены показатели развития внимания (точность, продуктивность и устойчивость) с помощью методики «Корректирующая проба». Результаты исследования позволяют говорить о низком уровне точности внимания у обучающихся 1 и 2 классов. Таких школьников около половины в начальных классах. К 3 и 4 классу количество детей с низким показателем точности внимания уменьшилось до трети. В свою очередь показатели продуктивности и устойчивости внимания детей планомерно улучшаются с каждым годом обучения.

В период обучения значимую роль для усвоения учебной программы играет развитие вербально-логического мышления младших школьников 1–4 классов. В проведенном исследовании уровень развития их мышления изучался с помощью методики «Исключение слов». Результаты показывают, что продуктивность (правильность выполнения заданий) у обучающихся с первого по четвертый класс достаточно высока.

Таким образом, среди психических познавательных процессов у обучающихся в начальной школе динамично развиваются только характеристики внимания.

В рамках изучения личностных характеристик были проведены методики для оценки уровня развития адаптационных способностей (методика диагностики социально-психологической адаптации Э.М. Александровской), мотивации (методика для изучения учебной мотивации М.Р. Гинзбург, методика для изучения школьной мотивации Н.Г. Лускановой) и тревожности (методика для диагностики тревожности СМАС) школьников.

В ходе сравнительного анализа уровня развития психических познавательных процессов младших школьников были выявлены некоторые различия (табл. 1).

Обучающиеся 4 класса достоверно отличаются от первоклассников по таким показателям развития внимания, как точность, продуктивность и устойчивость. Ученики 3 класса характеризуются более развитой точностью внимания в сравнении с учениками 1 класса. Характеристики внимания у учеников 1 и 2 класса достоверно не различаются. Таким образом, можно говорить о том, что продуктивность, устойчивость и точность внимания у школьников развиваются в процессе обучения, но достаточно медленно.

Таблица 1

Различия в уровне развития психических познавательных процессов учащихся 1–4 классов

Показатели	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Корректирующая проба				
Точность (проценты)	59,60 ± 6,90	62,47 ± 4,76	77,52 ± 2,79*	78,36 ± 3,05*
Точность (баллы)	5,33 ± 1,54	4,76 ± 1,64	7,62 ± 1,71	9,28 ± 1,59
Продуктивность (баллы)	6,53 ± 1,17	8,41 ± 0,73	8,62 ± 0,57	10,52 ± 0,53**
Устойчивость (баллы)	11,86 ± 1,58	13,17 ± 2,08	16,25 ± 1,64	19,81 ± 1,56**
Методика «Исключение слов»				
Продуктивность (балл)	17,6 ± 1,38	17,88 ± 0,83	17,37 ± 1,39	18,57 ± 0,77
Показатель вербально-логического мышления	16,2 ± 1,44	17,71 ± 0,87	15,12 ± 1,58	18,14 ± 0,83

Примечание. 1. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение по выборке; m – средняя ошибка. 2. Достоверность различий в таблице показана относительно учеников 1 класса. 3. Условные обозначения уровней достоверности: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Как следует из табл. 1 сравнительный анализ не выявил достоверных различий по показателям развития вербально-логического мышления у учеников 1–4 классов. Согласно полученным результатам, школьники характеризуются достаточно высоким уровнем развития вербально-логического мышления. При этом самые высокие результаты получили ученики 4 класса. Однако, согласно результатам успеваемости обучающихся 4 класса, они могут быть охарактеризованы как наименее успевающие среди младших школьников. Это может говорить о том, что для успешного обучения в 4 классе большую роль играет развитие каких-то других видов мышления, возможно понятийного.

Также был проведен сравнительный анализ личностных характеристик учащихся 1–4 классов. Данные представлены в табл. 2. Сравнительный анализ критериев социально-психологической адаптации учеников 1–4 класса не показал достоверных различий. Однако на уровне средних значений обучающиеся 2 и 3

классов показывают более высокие результаты. Можно говорить о том, что ученики первого класса достаточно адаптированы к учебной деятельности и в процессе обучения в младшей школе уровень адаптации не снижается.

Таблица 2

Различия в уровне развития личностных характеристик учащихся 1–4 классов

Показатели	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Критерий 1 «Эффективность учебной деятельности»	3,33 ± 0,28	3,71 ± 0,16	3,43 ± 0,35	3,14 ± 0,32
Критерий 2 «Усвоение знаний, успеваемость»	3,06 ± 0,35	3,41±0,22	3,31±0,42	2,71±0,37
Критерий 3 «Усвоение школьных норм поведения»	3,0 ± 0,36	3,47 ± 0,25	3,62 ± 0,35	2,81± 0,34
Критерий 4 «Поведение на перемене»	3,93 ± 0,44	3,82 ± 0,32	3,62 ± 0,42	3,71 ± 0,33
Критерий 5 «Отношение к сверстникам»	4,06 ± 0,32	3,82 ± 0,33	4,12 ± 0,32	3,95 ± 0,29
Критерий 6 «Отношение к учителю»	3,86 ± 0,21	4,17 ± 0,15	4,18 ± 0,26	4,09 ± 0,23
Критерий 7 «Настроение»	4,0 ± 0,32	3,41 ± 0,25	3,93 ± 0,32	4,1 ± 0,25
Уровень социально-психологической адаптации	25,2 ± 1,71	25,82 ± 1,02	26,12 ± 2,06	24,52 ± 1,60
Учебная мотивация (стены)	5,06 ± 0,46	6,82 ± 0,60*	7,56±0,36***	7,19±0,26***
Тревожность СМАС (баллы)	13,08 ± 1,88	19,29±1,91*	16,56 ± 1,63	19,8±1,55***
Тревожность СМАС (стены)	4,75 ± 0,55	6,70 ± 0,51*	5,75 ± 0,46	6,09 ± 0,42
Фактор 1 (межличностное напряжение)	3,33 ± 0,49	5,64 ± 0,51**	5,0 ± 0,62*	5,38±0,63*
Фактор 2 (мотивация достижения)	3,33 ± 0,67	4,71 ± 0,58	4,18 ± 0,44	4,90 ± 0,46
Фактор 3 (вегетативные реакции)	3,0 ± 0,48	2,94 ± 0,58	2,62 ± 0,57	3,09 ± 0,39
Фактор 4 (страхи, общее напряжение)	4,58 ± 0,58	6,0 ± 0,65	5,25 ± 0,54	6,47 ± 0,54*

Примечание. 1. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение по выборке; m – средняя ошибка. 2. Достоверность различий в таблице показана относительно учеников 1 класса. 3. Условные обозначения уровней достоверности: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$. 4. Учебная мотивация учеников 1–2 класса изучалась с помощью методики М.Р. Гинзбург, ученики 3–4 класса были обследованы анкетой Н.Г. Лускановой.

Сравнительный анализ показал увеличение уровня учебной мотивации школьников с каждым годом обучения. Так, если ученики 1 класса показали средний уровень учебной мотивации, то уровень мотивации учеников 3 и 4 класса можно уже назвать высоким ($p < 0,001$). Полагаем, что школьники получают определенное удовольствие как от учебной деятельности, так и от общения с одноклассниками и учителем.

С точки зрения многих психологов, адаптированность ребенка к условиям обучения в школе коррелирует с уровнем тревожности. При обследовании учеников 1 класса с использованием теста СМАС был выявлен средний уровень тревожности, который обеспечивает адаптацию и продуктивную деятельность учащихся. Однако у учеников 2 и 4 классов было выявлено повышение уровня тревожности ($p > 0,05$ и $p > 0,001$ соответственно), которая наиболее отчетливо проявляется в ограниченном круге ситуаций. Повышение тревожности у учеников 4 класса может быть связано с переходом в среднее звено – ученики готовятся проходить переводные испытания. Повышение тревожности у обучающихся 2 класса может быть связано с изменением процедуры оценивания деятельности ребенка (появлением отметки). В течение обучения во втором классе школьники адаптируются к процедуре оценивания с помощью отметок, и в 3 классе уровень тревожности аналогичен с 1 классом.

Анализ данных по фактору тревожности «межличностное напряжение» позволил выявить различия между 1 и 2, 3, 4 классами ($p > 0,01$ и $p > 0,05$ соответственно). Так, если ученики 1 класса при общении друг с другом непосредственны, не задумываются о нормах и запретах, то у учеников 2, 3 и 4 класса этот показатель достоверно выше, что говорит о некотором напряжении при общении ребят со сверстниками и взрослыми. Также ученики 4 класса достоверно отличаются от первоклассников по уровню общего напряжения и наличию страхов. Возможно, сказывается ситуация переводных испытаний.

Для более полного и всестороннего анализа полученных результатов был проведен корреляционный анализ уровня социально-психологической адаптации и индивидуально-психологических и личностных характеристик обучающихся 1–4 классов. Корреляционный анализ изучаемых показателей у обучающихся 1 класса не выявил достоверных взаимосвязей социально-психологической адаптации и психических познавательных процессов. Выявленные взаимосвязи социально-психологической адаптации и личностных характеристик обучающихся 1 класса представлены в табл. 3. Так, согласно полученным результатам, показатели социально-психологической адаптации у первоклассников взаимосвязаны с учебной мотивацией и представлением ребенка о себе как добром и хорошем человеке ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Таким образом, можно сделать вывод, что представления о себе идеальном и учебная мотивация играют существенную роль в процессе адаптации к условиям начального обучения в школе.

*Особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации
и личностных характеристик учеников 1 класса*

Показатель	Социально-психологическая адаптация
Учебная мотивация	$r = 0,54^*$
Самооценка идеальная «плохой-хороший»	$r = 0,79^{**}$
Самооценка идеальная «злой-добрый»	$r = 0,65^*$

Примечание: условные обозначения уровней достоверности: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Результаты корреляционного анализа показателей социально-психологической адаптации и индивидуально-психологических и личностных характеристик обучающихся 2 класса представлены в табл. 4. Достоверных взаимосвязей личностных характеристик и показателей адаптации выявлено не было. Для учеников 2 класса для успешной адаптированности большую роль играют не мотивация и самооценка, а уровень развития познавательных процессов. Для успешной социально-психологической адаптации второклассников важную роль играют развитие точности и устойчивость внимания ($p > 0,05$).

Таблица 4

*Особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации
и психических познавательных процессов учеников 2 класса*

Показатель	Социально-психологическая адаптация
Точность внимания	$r = 0,56^*$
Устойчивость внимания	$r = 0,57^*$

Примечание: условные обозначения уровней достоверности: * – $p < 0,05$.

Результаты корреляционного анализа показателей социально-психологической адаптации и индивидуально-психологических и личностных характеристик учеников 3 класса (см. в табл. 5).

Как следует из данных, представленных в табл. 5, адаптированность школьников 3 класса взаимосвязана с таким познавательным психическим процессом, как мышление, т. е. успешно адаптированные третьеклассники должны характеризоваться высоким уровнем вербально-логического мышления ($p > 0,05$). Также для высокой социально-психологической адаптации необходима достаточно высокая самооценка у ребенка, он должен осознавать себя хорошим ($p > 0,01$).

Таблица 5

Особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации, психических познавательных процессов и личностных характеристик учеников 3 класса

Показатель	Социально-психологическая адаптация
Продуктивность мышления	$r = 0,64^*$
Вербально-логическое мышление	$r = 0,66^*$
Самооценка реальная «плохой-хороший»	$r = 0,68^{**}$

Примечание: условные обозначения уровней достоверности: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

В дополнение был проведен корреляционный анализ социально-психологической адаптации и индивидуально-психологических и личностных характеристик учеников 4 класса. Полученные результаты представлены в табл. 6.

Таблица 6

Особенности взаимосвязи социально-психологической адаптации и личностных характеристик учеников 4 класса

Показатель	Социально-психологическая адаптация
Шкала тревожности	$r = 0,47^*$
СМАС фактор 2 (мотивация достижения)	$r = 0,56^*$
Самооценка идеальная «сильный-слабый»	$r = 0,49^*$

Примечание: условные обозначения уровней достоверности: * – $p < 0,05$.

Как следует из табл. 6, достоверных взаимосвязей показателей адаптированности и развития психических познавательных процессов выявлено не было, однако в ходе анализа были получены взаимосвязи социально-психологической адаптации и тревожности, мотивации и самооценки школьника ($p > 0,05$). Таким образом, можно утверждать, что адаптированный четвероклассник должен отличаться высоким уровнем мотивации достижения, средним уровнем тревожности и представлением о себе как о сильном человеке. Для процесса социально-психологической адаптации в начальных классах школы играют большую роль как уровень развития психических познавательных процессов, так и уровень развития личностных характеристик.

Для школьной адаптации обучающихся 1 класса важное значение имеет уровень учебной мотивации и представление о себе как хорошем и добром человеке.

Для школьной адаптации обучающихся 2 класса необходим уровень развития внимания не ниже среднего, который позволяет быть успешным в ведущей деятельности.

Для школьной адаптации третьеклассников важна как самооценка, так и уровень вербально-логического мышления.

Школьная адаптация четвероклассников коррелирует с уровнем развития мотивации достижения, тревожности и самооценкой.

Анализ развития психических познавательных процессов и личностных характеристик мальчиков и девочек, обучающихся в 1–4 классах

В рамках исследования психических познавательных процессов и личностных характеристик был проведен сравнительный анализ показателей у мальчиков и девочек, обучающихся в 1–4 классах общеобразовательной школы. Были изучены следующие показатели: социально-психологическая адаптация, учебная мотивация, реальная и идеальная самооценка, тревожность и ее составляющие в рамках методики СМАС (межличностное напряжение, мотивация достижения, вегетативные реакции, страхи), внимание и его характеристики (продуктивность, точность, устойчивость), кратковременная память, вербально-логическое мышление.

Сравнительный анализ проводился между мальчиками и девочками с учетом их возраста. Показатели личностного и когнитивного развития мальчиков и девочек в 1 и 2 классах достоверно не различаются. Однако в 3 и 4 классе были выявлены различия в уровне развития личностных характеристик мальчиков и девочек. Полученные данные представлены в табл. 7.

Таблица 7

Результаты сравнительного анализа личностных характеристик мальчиков и девочек 3 и 4 классов

Показатель	Класс	Мальчики	Девочки	U-критерий Манна-Уитни	p<
СМАС (межличностное напряжение)	3	3,428	6,222	0,42	0,05
Интегральный показатель социально-психологической адаптации	4	19	28,666	0,02	0,05
СМАС (страхи)	4	4,77	7,75	0,006	0,05

Примечание: показатели мальчиков и девочек представлены в виде средних значений.

Согласно полученным в ходе исследования данным, результаты мальчиков – третьеклассников отличаются от результатов девочек по показателю теста СМАС (межличностное напряжение). Так, девочки достоверно больше (по сравнению с мальчиками) испытывают напряжение, когда находятся в группе, межличностное общение для них чаще менее комфортно. У мальчиков выявлен низкий уровень межличностного напряжения. Это может говорить о том, что мальчики в меньшей степени, чем девочки, переживают по вопросам межличностного общения и меньше ориентируют свою деятельность на окружающих.

Для девочек же мнение окружающих играет очень важную роль, они чаще беспокоятся об оценке окружающими их поведения.

Вместе с тем, в 4 классе у девочек по сравнению с мальчиками выявлен достоверно более высокий уровень социально-психологической адаптации. Средний интегральный показатель социально-психологической адаптации в группе мальчиков относится к уровню неполной адаптации. Девочки чаще проявляют активность в работе на уроках, меньше отвлекаются во время урока. Возможно, это связано с тем, что девочки быстрее, чем мальчики, приспосабливаются к требованиям среды, осваивают нормы поведения. Однако, одновременно с этим девочки характеризуются более высоким уровнем страхов. Возможно, это связано с тем, что мальчикам в целом несвойственно беспокоиться по неопределенным причинам (случится что-то плохое с самим ребенком или родителями; страх остаться одному; страхи в темной комнате и т.п.) Это может быть обусловлено различиями в семейном воспитании мальчиков и девочек и требованиями, предъявляемыми к ребенку в социальной среде.

Таблица 8

Результаты сравнительного анализа когнитивных и личностных характеристик девочек 1–4 классов

Показатель	Класс	Девочки		U-критерий Манна-Уитни	p<
Кратковременная память	1 и 2	4,8	5,74	0,010	0,05
Учебная мотивация, балл	1 и 3	10	13,33	0,002	0,05
СМАС (межличностное напряжение)	1 и 3	3,375	6,22	0,036	0,05
Учебная мотивация, стен	1 и 4	5,125	3,75	0,047	0,05
Самооценка	1 и 4	8,468	6,916	0,001	0,05
Тревожность, балл	1 и 4	13,875	22	0,016	0,05
СМАС (страхи)	1 и 4	4,875	7,75	0,007	0,05
Продуктивность внимания (в баллах)	1 и 4	5,125	9,916	0,010	0,05

Примечание: показатели девочек представлены в виде средних значений.

В ходе проведенного исследования была предпринята попытка проанализировать характер изменения отдельных характеристик психики у девочек и мальчиков в процессе обучения в начальной школе. В табл. 8 представлены результаты сравнительного анализа когнитивных и личностных характеристик девочек 1–4 классов.

Согласно полученным в ходе сравнительного анализа данным, девочки во 2 классе характеризуются более высоким уровнем развития кратковременной памяти в сравнении с первоклассницами. Возможно, это связано с тем, что учебная деятельность предполагает развитие данного вида памяти. Результаты сравнительного анализа между показателями личностных характеристик девочек 1 и 3 классов выявили различия по таким шкалам, как учебная мотивация, CMAS (межличностное напряжение). Согласно показателям, у девочек в 3 классе достоверно выше уровень учебной мотивации, что позволяет говорить о повышении мотивации в процессе учебной деятельности, однако к 4 классу уровень учебной мотивации снижается, что может быть обусловлено подготовкой к переходу на следующую образовательную ступень и усложнением требований педагога.

На фоне роста учебной мотивации у девочек от первого к третьему классу также повышается уровень тревожности по шкале межличностного напряжения, т. е. девочки 3 класса чувствуют себя более скованно при общении с одноклассниками.

При сравнении показателей девочек 1 и 4 классов были выявлены различия в уровне учебной мотивации, тревожности, самооценки, продуктивности внимания. Для младшего класса характерна завышенная самооценка, позже этот показатель снижается до среднего уровня. У мальчиков этот показатель также снижается к 4 классу. Однако при этом у девочек повышается показатель тревожности и страхов. В связи с большей загруженностью четвероклассницы испытывают и большее напряжение, проявляющееся в общем беспокойстве. Продуктивность внимания также растет, что вполне естественно в результате упражняемости в рамках учебной деятельности.

Аналогичный анализ был осуществлён и в отношении мальчиков. Результаты сравнительного анализа отдельных психических характеристик мальчиков на разных этапах начального обучения представлены в табл. 9. Согласно полученным данным сравнительного анализа показателей когнитивных и личностных характеристик мальчиков 1 и 2 классов, мальчики 2 класса характеризуются более высоким уровнем развития кратковременной памяти, так же как и девочки. Мальчики 1 и 3 классов достоверно отличаются по показателям учебной мотивации и самооценки. При этом уровень самооценки с завышенного снижается до среднего. Для дошкольного и младшего школьного возраста характерны завышенные показатели самооценки. Ближе к средней школе самооценка ребенка становится адекватной.

Таблица 9

Результаты сравнительного анализа когнитивных и личностных характеристик мальчиков 1–4 классов

Показатель	Класс	Мальчики		U-критерий Манна-Уитни	p<
Кратковременная память	1 и 2	3,4	6,33	0,010	0,05
Учебная мотивация, балл	1 и 3	9	14	0,042	0,05
Самооценка	1 и 3	8,6	7,25	0,042	
Учебная мотивация, балл	1 и 4	9	14,77	0,019	0,05
Самооценка	1 и 4	8,6	7,083	0,004	0,05
Устойчивость внимания, балл	1 и 4	11,4	20,44	0,012	0,05
Кратковременная память	1 и 4	3,4	5,75	0,002	0,05

Примечание: показатели мальчиков представлены в виде средних значений.

Сравнительный анализ характеристик мальчиков 1 и 4 классов показал достоверные различия уровня учебной мотивации, самооценки, устойчивости внимания и кратковременной памяти. Так, показатели внимания и памяти у мальчиков к четвертому классу улучшились в процессе тренировки в рамках учебной деятельности. Самооценка к 4 классу также снизилась до уровня адекватной, что является нормой для 10–11 лет. Учебная мотивация к 4 классу повысилась, тогда как у девочек учебная мотивация к 4 классу снизилась. Возможно, это связано с улучшением показателей внимания и памяти, что значительно облегчило успешность в ведущей деятельности.

В ходе дальнейшего исследования эмпирических данных был проведен корреляционный анализ когнитивных и личностных особенностей мальчиков и девочек. Согласно полученным результатам, представленным в табл. 10, интегральный показатель социально-психологической адаптации девочек коррелирует с показателем вербально-логического мышления. Таким образом, можно говорить, что повышение уровня вербально-логического мышления будет способствовать повышению уровня школьной адаптации.

Таблица 10

Результаты корреляционного анализа когнитивных и личностных характеристик девочек 1–4 классов

Показатель	Показатель	r	p<
Интегральный показатель социально-психологической адаптации	Вербально-логическое мышление	0,409	0,01
Учебная мотивация	Продуктивность внимания	0,306	0,05

Учебная мотивация девочек коррелирует с показателем продуктивности внимания. Возможно, высокий уровень продуктивности внимания в учебной деятельности позволяет быстро выполнять поставленные педагогом задачи и это в свою очередь сказывается на уровне учебной мотивации.

Таблица 11

Результаты корреляционного анализа когнитивных и личностных характеристик мальчиков 1–4 классов

Показатель	Показатель	r	p<
Интегральный показатель социально-психологической адаптации	Самооценка	0,394	0,05
	Вербально-логическое мышление	0,418	0,05
Учебная мотивация	Продуктивность внимания	0,440	0,05
	Устойчивость внимания	0,416	0,05
Самооценка	Тревожность, ст	-0,526	0,01
	СМАС (вегетативные реакции)	-0,418	0,05
	СМАС (страхи)	-0,435	0,05

Если у девочек школьная адаптация коррелирует с вербально-логическим мышлением, то эффективность школьной адаптации мальчиков взаимосвязана также с самооценкой (табл. 11), то есть наиболее адаптированные мальчики характеризуются высоким уровнем вербально-логического мышления и завышенной самооценкой, при этом показатель мышления является важным для адаптации как у мальчиков, так и у девочек. Возможно, это связано с тем, что современные программы в первую очередь направлены на обучение детей с уже развитым вербально-логическим мышлением и в меньшей степени на детей с низким уровнем мышления, поэтому дети с высоким уровнем вербально-логического мышления чувствуют себя более уверенно на занятиях и положительно оцениваются педагогом. Учебная мотивация мальчиков коррелирует с показателями точности и устойчивости внимания. То есть мотивацию в учебной деятельности мальчиков в большей степени определяет устойчивость и продуктивность внимания, тогда как у девочек мотивация зависит только от продуктивности внимания.

Кроме вышеуказанных корреляций, была выявлена взаимосвязь самооценки мальчиков и показателей тревожности. Так мальчики с завышенной самооценкой менее тревожны, реже испытывают беспокойство и наоборот, мальчики с низкой самооценкой в большей степени подвержены различным проявлениям тревожности и беспокойства. У девочек такой взаимосвязи выявлено не было. Возможно, это связано с тем, что у мальчиков уверенность в себе не располагает к беспокойству по различным поводам.

Полученные результаты представляют собой важное практическое значение как для педагогов, так и для психологов и родителей. Важно понимать, что учебная деятельность является ведущей у младшего школьника и адаптированность к ней является важнейшим фактором успешного прохождения ребенка через этот жизненный этап.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: моногр. – СПб.: СОЮЗ, 2002.
2. Божович Л.И. «Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности». – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос-Пресс, 2005.
4. Головешкина Н.В. Адаптация учащихся в условиях современной школы // XVII Вишняковские чтения. Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона: сб. материалов междунар. науч. конф., 2014. – С. 78–80.
5. Куницына И.А., Яхудина Е.Н. Особенности познавательных психических процессов у младших школьников с разной успешностью ведущей деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 9–19.
6. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход): моногр. – М.: Сфера, 2007.
7. Маклаков А.Г. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса // Психология XXI века. – СПб., 2014.
8. Маклаков А.Г., Яхудина Е.Н. Динамика развития психических познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 5. – № 3. – С. 70–82.
9. Маклаков А.Г., Яхудина Е.Н. Исследование закономерностей психического развития мальчиков и девочек в начальной школе // Психология XXI века: материалы XIV междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых 29–30 ноября 2018 г. – 2018. – С. 126–131.
10. Немов Р. С. Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2003.
11. Попов С.С., Сидорова А.А. Адаптация учащихся начальной школы // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии: сб. материалов междунар. науч.-практической конференции молодых ученых. – 2017. – С. 173–176.
12. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / под общ. ред. А.С. Обухова. – М., 2014.
13. Яхудина Е.Н. Адаптационные характеристики и уровень развития познавательных процессов младших школьников // XXII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. 23–24 апреля 2018 г. – 2018. – С. 215–218.

**Технология формирования коммуникативно-речевых умений
у младших школьников с ЗПР
в контексте психолого-педагогического сопровождения**

Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития (ЗПР) можно рассматривать как комплексную психолого-педагогическую поддержку и помощь детям и их родителям со стороны специалистов разного профиля, направленную на создание условий для успешного обучения, воспитания, развития личности учащегося в системе его отношений с миром, окружающими (взрослыми и сверстниками) и с самим собой [10–12].

Специфика различных аспектов психолого-педагогического сопровождения школьников с ЗПР отражена в работах О.В. Заширинской, Е.С. Слепович, Н.Ю. Боряковой, Н.Л. Белопольской, Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной, Р.Д. Тригер, У.В. Ульяновской, С.Г. Шевченко и др.

Особое значение психолого-педагогическое сопровождение приобретает в преодолении трудностей в овладении школьниками с ЗПР устной текстовой деятельностью, которая предполагает интерпретацию и продуцирование текстов в широком контексте коммуникации, с учётом того багажа знаний о мире, которым обладает и тот человек, кто воспринимает, и тот, кто порождает текст [3; 4].

У детей с ЗПР нарушено взаимодействие, сотрудничество с окружающими людьми, что затрудняет их развитие, «усиливает», «питает» сам дефект [1; 2]. Потребность в общении с другими людьми, в познании окружающего мира определяет мотивы речевой деятельности. Эта потребность у детей с задержкой психического развития резко снижена: отсутствует интерес к расширению кругозора, усвоению новых знаний. Они не желают говорить, резко прекращают разговор, играть предпочитают молча, общаются в процессе игры редко. Речь детей с задержкой психического развития очень бедна. Учащиеся не понимают многих слов и выражений (или понимают речь очень конкретно) [13].

Согласно исследованиям ряда авторов: Ю.А. Костенковой, Р.И. Лалаевой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко, Е.Е. Дмитриевой и др., дети с ЗПР испытывают значительные трудности, проявляющиеся как в говорении, так и в понимании речевого высказывания (текста).

Неумелое обращение со словом и речевая безответственность, неумение слушать и слышать, говорить и приходить к согласию – всё это препятствует успешной социальной адаптации выпускников, развитию полноценной личности и ее способности к саморазвитию [8].

Показателем сформированности коммуникативно-речевых умений является текст (продуцируемый или репродуцируемый), но важен не только результат (содержание, структура и речевое оформление), но и процесс (когда ребенок не только осознает о чем будет текст, но и понимает для чего и почему произносит его).

На основе имеющихся классификаций, предложенных Т. А. Ладыженской, М. С. Соловейчик, Т. Г. Рамзаевой, М. Р. Львовым, М. Т. Барановым и некоторыми другими авторами, нами было сформулировано «рабочее» определение коммуникативно-речевых умений как способа выполнения речевых действий, направленных на порождение и интерпретацию текстов с учётом коммуникативного намерения (интенции, замысла) говорящего и адресата. В соответствии с этим определением, были выделены четыре группы коммуникативно-речевых умений [7].

Рассмотрим умения, которые входят в состав каждой из выделенных нами групп.

I. Умения коммуникативного взаимодействия. К ним относятся:

- умения обмениваться коммуникативными интенциями;
- умения ориентироваться в ситуации общения;
- умения выражать некий коммуникативно-значимый смысл с помощью языковых средств.

II. Умения информационно-содержательного характера, обеспечивающие содержательную сторону текста и наиболее максимально выражающие коммуникативный замысел. К этой группе умений относятся:

- умения получить информацию для высказывания, для передачи мыслей, эмоций, чувств;
- умения определить и раскрыть тему и основную мысль текста, отобрать материал в соответствии с темой и основной мыслью и раскрыть микротемы текста.

III. Структурно-композиционные умения, обеспечивающие правильное построение текста. К ним относятся следующие умения:

- умения выделять части в тексте;
- умения конструировать вводное и заключительное предложения и части текста;
- умения составлять план, связно и последовательно излагать содержание.

IV. Умения использовать языковые средства предполагают нахождение не только точных средств для выражения своих мыслей, обеспечивающих правильность, ясность, богатство и стилистическую точность речи, но и наиболее полно и адекватно выражающих коммуникативный замысел (интенцию). К ним относятся:

- умения пользоваться лексическими средствами языка (правильно отбирать слова, морфологические формы и т. п.) и адекватно использовать с учётом коммуникативного намерения;
- умения пользоваться грамматическими и стилистическими средствами языка;
- умения использовать лексические и грамматические средства для связи отдельных предложений текста.

Выделенные коммуникативно-речевые умения мы анализировали с позиций интерпретации и продуцирования текстов учениками с задержкой психического

развития. Каждая из рассмотренных выше групп обладает определенными особенностями в зависимости от того, в каком виде текстовой деятельности (интерпретация или продуцирование) они реализуются.

Интерпретация готового и продуцирование собственного текста разворачивается в определенной последовательности. Во-первых, необходимо чтобы у говорящего (пишущего) возникла коммуникативная интенция (коммуникативное намерение), связанная с потребностью поделиться своими мыслями, рассказать о чем-то и т. п. Во-вторых, коммуникативная интенция определяет общий замысел собственного текста или того, который создается на основе уже имеющегося. В-третьих, развертывание общего замысла, его планирование, выражающееся в отборе необходимой информации и определении последовательности с учетом коммуникативного намерения. И, в-четвертых, языковое оформление текста. Таковы в общем виде этапы реализации текстовой деятельности, на каждом из которых реализуются определенные группы умений [5].

Основными средствами в разработанной нами технологии по формированию коммуникативно-речевых умений учащихся с ЗПР являются **методы, формы и приемы** [6].

Методы: имитационный, коммуникативный и метод конструирования. Первостепенное значение в формировании коммуникативно-речевых умений в процессе устной текстовой деятельности принадлежит коммуникативному методу, а имитационный метод и методы конструирования рассматриваются нами как вспомогательные.

Формы работы: фронтальная, групповая и индивидуальная. Данные формы работы целесообразно проводить на уроках чтения, окружающего мира, русского языка. Индивидуальную форму работы реализовывать во внеурочное время на коррекционных занятиях два раза в неделю.

Организационные приёмы (чтобы обучать всех, создавая одновременно наиболее благоприятные условия для обучения каждого): очередность опроса (слабые выигрывают тем, что получают образец – правильный ответ сильных учеников); варьирование времени на подготовку задания; использование дополнительного внепрограммного материала; целенаправленное использование опор различного типа и другие.

Этапы формирования коммуникативно-речевых умений [5]:

Подготовительный этап направлен на расширение представлений об окружающей действительности.

Своеобразие познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития оказывает значительное влияние на специфику их речевого развития. В связи с чем возникает необходимость проведения целенаправленной работы по расширению и углублению представлений у школьников с ЗПР об окружающем мире. По мере того как ребёнок знакомится с новыми предметами, явлениями, их признаками, его словарь обогащается за счет использования тех категорий слов, которые раньше были представлены в небольшом объеме или вовсе отсутствовали.

Первый этап ориентирован на формирование коммуникативно-речевых умений в диалоге.

Коммуникативно-речевые умения формируются в диалоге с использованием организационных форм в определенной последовательности. Исходная позиция – «учитель – ученики», поскольку у детей с ЗПР низкая речевая активность и для возникновения диалога им необходим «сильный» собеседник. А затем, в малых группах, «ученик – ученик, ученики». Таким образом, учитывается не только степень самостоятельности учеников в решении той или иной коммуникативно-речевой задачи, но и возможность применения сформированного умения в изменившихся условиях.

Второй этап направлен на формирование коммуникативно-речевых умений в процессе воспроизведения и продуцирования текстов.

При отборе текстов для формирования коммуникативно-речевых умений необходимо учитывать следующие критерии:

- во-первых, коммуникативную ориентированность текста;
- во-вторых, его эмоциональную окрашенность, что позволит вызвать у школьников в процессе его восприятия эмоциональное отношение к предмету речи, которое рассматривается нами как одно из важнейших условий формирования коммуникативно-речевых умений;
- в-третьих, информационную содержательность, что дает возможность расширить и углубить знания учеников об окружающем мире с учетом специфики их познавательной деятельности и возрастных особенностей;
- в-четвертых, развитие речи учеников происходит в условиях активного использования языковых средств.

Основные подходы к формированию коммуникативно-речевых умений, которые раскрываются в реализации следующих направлений работы [6]:

1. Расширение представлений об окружающей действительности в ходе посещения музеев, театров, экскурсий; обсуждения кинофильмов, мультфильмов; анализа событий, происходящих во внеурочное время, совместного проведения праздников; знакомства с семейным укладом.

В процессе работы по расширению представлений об окружающей действительности у ребёнка формируется личностное отношение к полученным представлениям, которое постепенно накапливается, в результате чего вырабатывается своё оценочное суждение, личностная позиция.

2. Накопление и использование языковых средств, которое предполагает:

а) обогащение словарного запаса, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе:

- активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из пассивного в активный словарь;
- проведение словарно-стилистической работы, развитие точности и выразительности словаря;
- наполнение содержанием тех слов, которые не усвоены детьми вполне точно;

- усвоение лексической сочетаемости слов;
- усвоение лексической синонимии.
- б) овладение построением предложений:
 - построение предложений по вопросам учителя;
 - выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах;
 - составление предложений, по аналогичной синтаксической структуре;
 - по данной теме, отработка интонации и выразительности;
 - по предметной или сюжетной картинке;
 - по опорным словам;
 - с использованием заданного словосочетания.
- в) включение усвоенных конструкций предложений в диалог.

3. *Моделирование ситуаций*, которые имитируют естественный процесс общения.

Речевые ситуации, реализуемые на уроках, могут быть различными, например:

а) «В школьном медпункте» (условия ситуации: ученик не хочет идти на урок физкультуры и пытается убедить медсестру, что он плохо себя чувствует);

б) «Подарок на день рождения» (условия ситуации: спор двух девочек, какой подарок лучше подарить однокласснице на день рождения, сделанный своими руками или купленный в магазине);

в) «Выходной день» (условия ситуации: спор двух детей о том, как лучше провести время в выходной день: пойти на каток или на горку);

г) «Домашний питомец» (условия ситуации: мальчик с мамой пришли в зоомагазин, мальчик просит маму купить ему собаку);

д) «Правила дорожного движения» (условия ситуации: мальчик торопился в гости к другу и перешёл дорогу на красный сигнал светофора, после чего его задержал полицейский);

Формирование коммуникативно-речевых умений должно осуществляться в процессе устной текстовой деятельности от диалога («учитель – ученики», «ученик – ученик, ученики», «в малых группах») к монологу («скрытому диалогу»).

Проиллюстрируем примеры моделирования речевых ситуаций деятельности в разных формах речевого общения с использованием коммуникативной установки, предложенной учителем, которая является определенным вектором формирования и развития коммуникативно-речевых умений в пределах заданной ситуации.

«Город на Неве» (диалог «учитель – ученики»)

Коммуникативная установка.

- Здравствуйте, ребята! Вы любите путешествовать? Я тоже. К сожалению, я не могу побывать всюду, где хочется. Но зато есть специальные передачи по телевизору. Вы их смотрите? Нравится? (Ответы детей) Да, они бывают очень интересны. А давайте сейчас совершим путешествие. Например: по Санкт-Петербургу. Посмотрите на карту. Куда поедем? Я буду экскурсоводом, а вы туристами. Если что-то захочется узнать, прерывайте мой рассказ и спрашивайте.

«Увлечение» (диалог «учитель – ученики»)

Коммуникативная установка.

- Здравствуйте, дети! Обычно каждый человек чем-то интересуется. Вот я, например, собираю открытки с изображением животных. Их у меня уже довольно много. Это очень увлекательно. Как вы думаете, человек должен иметь увлечение или нет? А чем вы интересуетесь?

«Я экскурсовод» (диалог «в малых группах»)

Коммуникативная установка.

- Здравствуйте, дети. Сегодня мне позвонила директор Дома творчества, у них заболел экскурсовод. Она попросила, чтобы мы выручили её и провели экскурсию в «Живом уголке». Вы согласны? (Ответы детей). Очень хорошо, я не сомневалась, что вы согласитесь помочь. Нам нужно подготовиться, составить небольшие рассказы о животных, которые там живут. Для этого мы разделимся на группы. Каждой группе я раздам фотографии с изображением животного, о котором нужно составить рассказ.

«Ох уж эти первоклашки!» («скрытый диалог»)

Коммуникативная установка.

- Ребята, учительница первого класса попросила выбрать нескольких ребят из нашего класса, чтобы они завтра присмотрели за первоклассниками. Ей нужно будет уйти на час по очень важному делу. А чтобы малышам не было скучно, я предлагаю рассказать им историю про «Живую шляпу». Как вы думаете, им понравится? (Ответы детей). Тогда давайте выберем лучших рассказчиков, которые завтра расскажут историю о «Живой шляпе» первоклассникам.

4. Использование на уроках опор различного типа

Использование опор позволяет реализовать дифференцированный подход в процессе формирования коммуникативно-речевых умений у младших школьников с ЗПР.

Рассмотрим более подробно использование опор различного типа (иллюстративных, вербальных) и другие.

Иллюстративные опоры (серия картинок, картина, фотографии, рисунки, кинофильмы) служат для того, чтобы:

- облегчать ребёнку восприятие текста;
- подсказывать содержание и не путать порядок событий;
- повышать мотивацию учеников, вызывать интерес к изучаемой теме;
- способствовать развитию творческого воображения;
- стимулировать к обсуждению проблемной ситуации.

Использование вербальных опор (план текста, опорные слова, вопросы, речевые образцы, лозунги, афоризмы, поговорки) помогает реализовать дифференцированный подход, что обусловлено разным уровнем сформированности коммуникативно-речевых умений, в частности, умения использовать различные языковые средства у младших школьников с ЗПР.

Проиллюстрируем примеры опор на тему «Моя школа».

Вербальные опоры:

План текста: 1. Я школьник. 2. Дорога в школу. 3. Мой класс. 4. Одноклассники. 5. Любимый предмет;

Опорные слова: недалеко от дома; четырёхэтажная; школьный двор; спортивная площадка; любимый предмет; учительница; перемена; мои одноклассники;

Вопросы: 1. Как тебя зовут? 2. В какой школе ты учишься? 3. Где находится твоя школа? Далеко или близко от твоего дома? 4. Какая твоя школа? Сколько в ней этажей? 5. Есть ли при школе двор, сад, спортивная площадка? 6. Где вы играете во время перемен? 7. Как зовут твою учительницу? 8. Какой твой класс? 9. Какие уроки тебе нравятся? 10. Какой твой любимый предмет?

Речевые образцы, лозунги: Пусть мы и малы, но мы дружны и тем сильны; Все за одного, один за всех, тогда в классе будет успех!; Рисуем, пишем, читаем, творим и радуемся вместе, мы познаём себя и мир. Нам это интересно!; Идём мы вперёд и побеждаем! Всем отстающим помогаем!;

Афоризмы: всякая школа славна не числом, а славой своих учеников (Н.И. Пирогов); школа даёт знания только тем, кто согласен их взять. (Сергей Скотников);

Поговорки: одна книга тысячи людей учит; мудрым никто не родился, а научился; старание и труд к счастью ведут; с ручейка – река, с книг – знания; где сила не может, там ум поможет; человек уму учится весь век; не бойся, когда не знаешь: страшно, когда знать не хочется; долго думал, да хорошо сказал;

Иллюстративные опоры:

Кинофильмы: документальный фильм о своей школе; художественный фильм на школьную тематику;

Фотографии: школы; школьников, учителей, родителей; школьных мероприятий;

Картинки: картинный материал на школьную тематику.

Таково в общем виде содержание основных направлений по формированию коммуникативно-речевых умений у младших школьников с ЗПР в процессе устной текстовой деятельности.

Анализируя программу по развитию речи для детей с задержкой психического развития, мы пришли к выводу, что формирование всех четырех групп умений, выделенных нами, целесообразно на уроках окружающего мира, чтения и русского языка.

Примерное содержание коррекционной работы по формированию коммуникативно-речевых умений у учащихся 1 класса с ЗПР на уроках окружающего мира, чтения, русского языка

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР	
Тема урока	Структура урока
В гости к зиме (Урок-экскурсия)	1 урок 1. Коммуникативная установка. 2. Беседа (делимся впечатлениями). 3. Коллективное составление рассказа.
	2 урок 1. Коммуникативная установка. 2. Чтение рассказа, составленного учителем. 3. Анализ текста. 4. Пересказ текста учениками. 5. Коллективное рецензирование.
	3 урок 1. Коммуникативная установка. 2. Организация малых групп. 3. Распределение заданий.

	<p>4. Составление рассказа учениками по фотографии и вспомогательному материалу.</p> <p>5. Рассказ составленного текста каждым учеником группы.</p> <p>6. Коллективное рецензирование.</p>
Что мы знаем о своем городе? (просмотр фильма)	<p>1 урок</p> <p>1. Коммуникативная установка.</p> <p>2. Беседа (делимся впечатлениями).</p> <p>3. Просмотр фильма.</p> <p>4. Обсуждение.</p> <p>5. Коллективное составление рассказа.</p> <p>2 урок</p> <p>1. Коммуникативная установка.</p> <p>2. Чтение рассказа, составленного учителем.</p> <p>3. Анализ текста.</p> <p>4. Пересказ текста учениками.</p> <p>5. Коллективное рецензирование.</p>
ЧТЕНИЕ	
Лексическая тема занятия	Структура урока
Зимние забавы (пересказ с опорой на картинку)	<p>1 урок</p> <p>1. Коммуникативная установка.</p> <p>2. Чтение текста учителем.</p> <p>3. Анализ текста.</p> <p>4. Пересказ текста учениками.</p> <p>5. Коллективное рецензирование.</p>
Зимующие птицы Снегирь (пересказ)	<p>1 урок</p> <p>1. Коммуникативная установка.</p> <p>2. Чтение текста учителем.</p> <p>3. Анализ текста.</p> <p>4. Пересказ текста учениками.</p> <p>5. Коллективное рецензирование.</p>
Мой выходной день	<p>1 урок</p> <p>1. Коммуникативная установка.</p> <p>2. Коллективная подготовительная работа.</p> <p>3. Составление плана текста.</p> <p>4. Рассказ ученика.</p> <p>5. Коллективное обсуждение.</p>
Город на Неве	<p>1 урок</p> <p>1. Коммуникативная установка.</p> <p>2. Чтение текста учителем.</p> <p>3. Анализ текста.</p> <p>4. Пересказ текста учениками.</p> <p>5. Коллективное рецензирование.</p>
Моя улица	<p>1 урок</p> <p>1. Коммуникативная установка.</p> <p>2. Коллективная подготовительная работа.</p> <p>3. Составление плана текста.</p> <p>4. Рассказ ученика.</p> <p>5. Коллективное обсуждение.</p>

РУССКИЙ ЯЗЫК	
Разделы курса русского языка	Содержание работы по обучению пользоваться языковыми средствами
Фонетика и графика	<i>Работа над звуковой частью речевой коммуникации.</i>
Морфология	<i>Слова, отвечающие на вопросы «Кто?», «Что?». Слова, отвечающие на вопросы «Что делать?», «Что сделать?»</i>
Синтаксис и пунктуация	<i>Составление предложений на заданную тему, по картине, устные рассказы по наблюдениям детей; озаглавливание текста. Оформление предложений в тексте</i>

Примерное содержание коррекционной работы по формированию коммуникативно-речевых умений у учащихся 2 класса с ЗПР на уроках окружающего мира, чтения, русского языка

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР	
Тема урока	Структура урока
Какие бывают животные?	1 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Беседа (делимся впечатлениями). 3. Коллективное составление рассказа.</i>
	2 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Чтение составленного рассказа учителем. 3. Анализ текста. 4. Пересказ текста учениками. 5. Коллективное рецензирование.</i>
Наша дружная семья	1 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Беседа (делимся впечатлениями). 3. Коллективное составление рассказа.</i>
	2 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Чтение составленного рассказа учителем. 3. Анализ текста. 4. Пересказ текста учениками. 5. Коллективное рецензирование.</i>
	3 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Организация малых групп. 3. Распределение заданий. 4. Составление рассказа учениками по фотографии и вспомогательному материалу. 5. Рассказ составленного текста каждым учеником группы. 6. Коллективное рецензирование.</i>

ЧТЕНИЕ	
Тема урока	Структура урока
Н. Носов «Живая шляпа». (пересказ)	1 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Чтение текста учителем. 3. Анализ текста. 4. Пересказ текста учениками. 5. Коллективное рецензирование.</i>
Радиопередача «Мой домашний любимец»	1 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Коллективная подготовительная работа. 3. Составление плана текста. 4. Рассказ ученика. 5. Коллективное обсуждение.</i>
Л. Толстой «Старый дед и внучек»	1 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Чтение текста учителем. 3. Анализ текста. 4. Пересказ текста учениками. 5. Коллективное рецензирование.</i>
Семья – это самое главное	1 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Коллективная подготовительная работа. 3. Составление плана текста. 4. Рассказ ученика. 5. Коллективное обсуждение.</i>
В. Осеева «Волшебное слово»	1 урок <i>1. Коммуникативная установка. 2. Чтение текста учителем. 3. Анализ текста. 4. Пересказ текста учениками. 5. Коллективное рецензирование.</i>
РУССКИЙ ЯЗЫК	
Разделы курса русского языка	Содержание работы по обучению пользоваться языковыми средствами
Фонетика и графика	<i>Роль ударения в различении смысла слов. Работа над звуковой частью речевой коммуникации.</i>
Морфология	<i>Имя существительное. Глагол. Понятие о словах, обозначающих действие предмета. Понятие о словах, обозначающих признаки предметов. Употребление имён прилагательных в речи. Наблюдение над именами прилагательными, противоположными по смыслу. Обучение правильному формообразованию, предупреждение ошибок в формах рода, числа, падежа имен существительных, личных глаголов, местоимений.</i>
Синтаксис и пунктуация	<i>Предложение выражает законченную мысль. Работа над нормами согласования. Общее понятие о тексте. Виды текстов: текст-описание, текст-рассуждение, текст-повествование. Деление текста на части. Обогащение синтаксического строя детской речи</i>

Проиллюстрируем технологию формирования коммуникативно-речевых умений в процессе устной текстовой деятельности от диалога к монологу («скрытому диалогу») на примере фрагментов уроков во 2 классе [6].

Фрагмент урока №1 (диалог)

1. Тема: «Опоздание на урок»

Два ученика разыгрывают перед классом заранее подготовленную инсценировку «Ученик опоздал на урок»

2. Коллективный анализ (уточнение) условий ситуации.

Анализ проводился по серии основных вопросов (кто? кому? где? когда? о чем? зачем говорит?). При поиске ответов на вопросы «кто говорит? – кому?» уточняются не только имена адресанта и адресата, но и особенности их статусно-ролевых взаимоотношений. Если в речевое взаимодействие вступают учитель и ученик, то, следовательно, разговаривают взрослый и ребёнок, позиции и функции которых не равны).

Далее уточнялось место общения (класс), время (возможно, начало урока), тема общения (причина опоздания на урок). На основе выделенных составляющих уточняются цели общения каждого участника: ученик хочет объяснить причину, по которой он опоздал на урок, а учитель хочет ее узнать. Раскрывалось коммуникативное намерение ученика и учителя: ученик хочет убедить учителя в том, что он опоздал на урок по уважительной причине, а учитель хочет выяснить, правду он говорит или нет.

3. Анализ продукции текстовой деятельности учеников. На данном этапе работы следует выяснить, добился ли каждый участник реализации своего коммуникативного намерения (в анализе участвуют как слушатели, так и сами участники), если нет – объяснить почему.

4. Учитель предлагает разыграть инсценировку другим ученикам класса, желательно привлекать к разыгрыванию ситуации как можно больше учащихся.

5. Отбор информации, вербальных и невербальных средств необходимых для раскрытия коммуникативного намерения участников диалога (формирование информационно-содержательных умений и языковых умений).

Под руководством учителя происходит отбор отдельных фактов, сведений, разграничение основной и вспомогательной информации. Осуществляется выбор точных языковых средств, которые наиболее доходчиво и уместно в полной мере выражали бы коммуникативное намерение и уточняются примерные образцы конструкций предложений. Учитель обращает внимание учеников на необходимость соблюдения определенной силы голоса, правильной передачи интонации вопросительных и восклицательных предложений, использования уместных для анализируемой ситуации жестов, поз, мимики. Кроме этого, уточняются общие правила ведения диалога (доброжелательность, вежливость, заинтересованность, четкость, внятность произношения и т.п.).

6. Анализ диалога (формирование структурно-композиционных умений).

В ходе анализа диалога уточнялся примерный объём, последовательность и количество реплик адресанта и адресата, возможные образцы фраз начала и окончания диалога.

7. Распределение ролей.
8. Уточнение задания участникам.

На этом этапе требуется еще раз сформулировать цели и коммуникативное намерение каждого участника.

9. Разыгрывание диалога.
10. Анализ продукции текстовой деятельности учеников.

Разнообразить же процесс обучения, закрепить формируемые коммуникативно-речевые умения можно в процессе использования различных тренировочных упражнений на основе речевых ситуаций.

В условиях близких к естественной коммуникации коммуникативно-речевые умения формируются осознанно, а это, в свою очередь, будет способствовать переносу сформированных умений в другие условия.

Фрагмент урока №2 (диалог в малых группах)

1. Сообщение темы и целей урока.

- Ребята, в школе объявлен конкурс рассказов на тему «Наш зимний парк». От нашего класса на конкурс нужно представить несколько рассказов. Вчера после уроков мы с вами ходили в парк, а сегодня давайте попробуем составить рассказы о нашей прогулке и представим их на конкурс от нашего класса.

2. Работа над структурой рассказа.

- Сейчас мы с вами разделимся на группы, каждой группе я раздам фотографии, они вам помогут в составлении рассказа о том, как вы гуляли по зимнему парку.

- По одному рассказу от каждой группы мы представим на конкурс. Однако «доля» участия учеников в составлении текста, а также сложность выполняемого задания была неодинакова (составить рассказ только по фотографии; по фотографии и опорным словам; по фотографии и вопросам и др.). Групповая форма работы предполагает работу в группах разного состава, куда включались школьники с разным уровнем сформированности коммуникативно-речевых умений.

4. Составление рассказа.

- Все готовы? Давайте приступим к составлению рассказов (Ученики составляют рассказы, учитель оказывает помощь по мере необходимости).

5. Пересказ составленного текста учениками.

- Я вижу, что все уже справились с заданием. Каждый из вас выйдет и расскажет получившийся рассказ. А мы будем слушать внимательно потому, что от каждой группы нам нужно выбрать по одному рассказчику, они будут представлять наш класс на конкурсе. Сколько у нас групп?

Ответы детей.

- Мы выберем по одному рассказчику от каждой группы.

5. Итог урока.

Коллективное обсуждение и выбор рассказчиков.

Фрагмент урока №3 (монолог «скрытый диалог»)

1. Сообщение темы и целей урока.

- Совсем недавно был волшебный праздник Новый год. В Новый год происходят невероятные сказочные события. Дети и взрослые загадывают желания или отправляют письма Деду Морозу. Сегодня на уроке мы познакомимся с литературной сказкой С. Михалкова «Новогодняя быль».

2. Знакомство с рассказом. Словарная работа.

Чтение рассказа учителем.

Беседа после чтения.

- Понравилась ли вам сказка?

- Что вам особенно понравилось в этой истории?

- Какие чувства пробудила у вас эта сказка?

- Были ли моменты, когда вам было жалко Елочку? Опишите этот момент.

- *Словарная работа*

Обогащение словарного запаса, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе, чтобы впоследствии дети могли свободно оперировать этими словами в устной речи; активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный; наполнение содержанием тех слов, которые усвоены детьми не вполне точно.

3. Анализ рассказа.

- Где жила ёлочка?

- Были ли у нее друзья?

- Как жилось ёлочке одной в лесу?

- Что же заставило ёлочку забеспокоиться? (Прилетела сорока и рассказала ей, что ее под Новый год срубят.)

- Какие чувства могли бы возникнуть у вас в такой ситуации?

- Какой характер был у ёлочки?

- Подтверди свой ответ примером из текста?

- Как стала жить ёлочка после рассказа Сороки? (В страхе и беспокойстве.)

- Что произошло с ёлочкой дальше?

- Принесла ли ёлочка кому-нибудь радость? Почему?

Учитель может использовать различные приёмы работы над текстом: выборочное чтение; чтение текста с заданием; чтение по ролям; словесное рисование; составление плана к тексту и т.д.

4. Физкультминутка.

5. Коммуникативная установка:

- Как вы думаете, а как мы могли бы помочь елям, чтобы их не рубили? – Я думаю, мы могли бы помочь елям, рассказав эту историю другим детям. На следующей неделе в нашей школе будет радиопередача «Берегите родную природу», давайте выберем от нашего класса лучшего рассказчика, и он расскажет эту сказочную историю по школьному радио.

1. Пересказ текста учениками.

Рассказы детей учитель записывает на диктофон.

2. Итог урока.

Коллективное обсуждение и выбор рассказчиков.

Фрагмент урока №4 (монолог «скрытый диалог»)

1. Сообщение темы и целей урока.

- Здравствуйте, дети.

- Быстро пролетели зимние каникулы. Но у каждого из вас наверняка в каникулы было событие, которое запомнилось больше остальных.

2. Коммуникативная установка:

У нас в школе скоро в актовом зале будет выставка рисунков «Мои зимние каникулы». Я знаю, что вы уже подготовили к выставке рисунки. Каждый из вас нарисовал то событие, которое ему запомнилось больше остальных. Посмотреть ваши работы придут взрослые и дети. По итогам конкурса жюри выберет лучшие работы, а победителям конкурса нужно будет рассказать о событии, которое изображено на рисунке. Давайте с вами подготовимся и составим рассказ.

3. Работа над структурой текста

- О чем вы будете составлять рассказ? (О зиме)

- Нужно ли рассказать обо всех зимних каникулах? (Нет, нужно выбрать одно событие)

- Значит, на какую тему вы будет рассказ? (самое интересное событие зимних каникул.)

- Вы все одинаково проводили каникулы? (Нет.) Значит, у каждого из вас в памяти осталось то событие зимних каникул, которое запомнилось лучше остальных.

- О каком событии каникул нужно рассказать? (О том, которое запомнилось.)

- В чем нужно убедить того, кто будет слушать ваш рассказ? (Нужно рассказать, что это событие было самым лучшим, не похожим на все остальные.)

- Какая основная мысль вашего рассказа? (То событие, о котором я рассказываю, было самое лучшее, запомнилось мне надолго.)

- Что нужно сделать, чтобы те, кто будут слушать ваш рассказ, поняли, что вы действительно рассказываете о самом лучшем событии? (Нужно привести примеры, которые показали бы, это событие не было похоже на остальные.)

- Значит, чтобы раскрыть основную мысль текста, нужно рассказать о таких случаях, которые подтвердят основную мысль. Приведите свои примеры, доказывающие, что событие зимних каникул вы запомнили надолго.

- Что еще нам поможет раскрыть основную мысль? (Надо подобрать такие слова, которые передадут наши чувства и настроение.)

- Послушайте рассказ ученика, определите тему и основную мысль. Назовите слова, с помощью которых ученик убеждает нас в том, что описываемый день был для него самым лучшим. (Учитель зачитывает рассказ ученика из параллельного класса)

Самое интересное событие зимних каникул

Зимние каникулы – самая веселая и интересная пора! Сколько праздников и развлечений ждет нас! Это встреча Нового года у нарядной елки, веселые колядки на Рождество, катание на лыжах, коньках, санях, веселые горки, снежные крепости, таинственные гадания, волшебные и загадочные бабушкины рассказы.

Но самым интересным событием зимних каникул для меня была встреча Нового года. 31 декабря родители внесли в дом пушистую елку, пахнущую хвоей. Мне с сестрой поручили нарядить новогоднюю красавицу. Сначала мы повесили конфеты и разноцветные фонарики, затем яркие шары. Всю елку украсили блестящим дождиком и серпантином. Под ветками поставили Деда Мороза.

Я с нетерпением ожидал новогоднюю ночь. Из бабушкиных рассказов я узнал, что накануне Нового года все желания сбываются. Часы пробили полночь, и я загадал свое самое заветное желание. А утром увидел под елкой подарок и очень обрадовался. Да, встреча Нового года – это самое интересное, веселое и волшебное событие зимних каникул.

- В процессе анализа текста внимание учеников акцентируется на том, что все предложения объединяет основная мысль, сформулированная в первом предложении средней части, которая далее конкретизируется через отбор фактического материала и языковых средств.

4. Составление рассказа.

- Ученики составляют рассказы, учитель оказывает помощь по мере необходимости. Для осуществления индивидуально-дифференцированного подхода, учитель может использовать различные вербальные опоры (план текста, опорные слова, вопросы и другие).

5. Творческий рассказ текста.

- Я вижу, что все уже справились с заданием. Каждый из вас выйдет и расскажет получившийся рассказ. А мы будем слушать внимательно потому, что нам нужно выбрать самые интересные. Авторы рассказов, которые мы выберем, примут участие в радиопередаче.

6. Итог занятия.

Выбор учащимися наиболее интересных рассказов.

Эффективность предложенной технологии формирования коммуникативно-речевых умений у младших школьников с ЗПР обусловлена тем, что при подходе к анализу текстов (интерпретируемых или продуцируемых) применялся не лингвистический подход, а «антропоцентрический» (в терминах лингвистики) или «индивидуально-ориентированный» (в терминах педагогики). Основопологающим в процессе формирования коммуникативно-речевых умений являлась коммуникативная интенция (потребность поделиться своими мыслями, рассказать о чем-то и т. п.), которая оказала положительное влияние на планирование и организацию текста, а также на выбор языковых средств. Целенаправленное создание у учеников потребности в коммуникации, приводит к однонаправленности интенций и успешному протеканию речевого взаимодействия [5].

Таким образом, технология формирования коммуникативно-речевых умений у младших школьников с ЗПР в контексте психолого-педагогического сопровождения выступает как поддержка и помощь ребенку в решении задач

развития, обучения, воспитания и способствует эффективной социализации и адаптации в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития ребенка приобретает особую актуальность сегодня, в связи с изменениями, происходящими в системе российского образования. Социализация в обществе требует немалых усилий со стороны школьника, и войти в систему социальных отношений ему удастся только в процессе взаимодействия с другими людьми через связующее звено – текст [9].

Список литературы

1. Дмитриева Е.Е. Особенности общения шестилетних детей с ЗПР со взрослыми: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989. – 16 с.
2. Дмитриева Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с лёгкими формами психического недоразвития: дис. ... док. псих. наук. – Н. Новгород, 2005. – 411 с.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. – 269 с.
4. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: учеб. пособие / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009. – 240 с.
5. Лосева С.М. Формирование коммуникативно-речевых умений у младших школьников с задержкой психического развития в процессе овладения устной текстовой деятельностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 24 с.
6. Лосева С.М. задержкой психического развития в процессе овладения устной текстовой деятельностью: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 450 с.
7. Лосева С.М. Формирование коммуникативно-речевых умений у младших школьников с задержкой психического развития в процессе устной текстовой деятельности // Известия Российского государственного педагогического. – 2012. – № 150. – С. 212–216.
8. Лосева С.М. Роль текстовой деятельности в социализации детей с задержкой психического развития // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: Материалы XVIII Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Процессы модернизации ценности культуры». – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – С. 203–205.
9. Лосева С.М. Текстовая деятельность как социально-психологический механизм общения и взаимодействия в образовательном учреждении // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 21–22 апреля 2011 г. – СПб.: СПбГИПСП, 2011. – С. 440–442.
10. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: учеб.-метод. пособие / А.И. Григорьева, Е.С. Арбузова, Т.В. Дьячкова, Л.В. Заика, А.А. Кацера, Е.А. Рыбакина. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – 216 с.
11. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипицыной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
12. Сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и речевыми нарушениями в условиях инклюзии [Текст]: методич. рекомендации / сост. Е.В. Резникова, Н.В. Новоселова, В.В. Меренкова. – Челябинск: Изд-во Юж-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 107 с.
13. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. – Минск.: Народная Асвета, 1989. – 64 с.

Школьная дезадаптация детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогические аспекты и направления коррекционной работы

Существующие определения школьной дезадаптации (ШД) достаточно разнообразны и, как правило, связаны с одним из аспектов этого мультифакторного состояния. Не являясь диагностической категорией, ШД как таковая нередко выпадает из поля внимания клиницистов, воспринимается ими как «естественное» следствие медицинских и психологических феноменов.

С этих позиций с достаточной долей условности выделяют два варианта ШД: познавательный – преимущественно нарушается собственно обучаемость; личностный – в основном страдает школьная социализация (Беззубова Е.Б., 1995). Это достаточно традиционный подход, которого придерживаются многие специалисты.

Существует и другой концептуальный подход к ШД. В.Е. Каган считает, что ее необходимо квалифицировать как проблему человеческих отношений, конфликта и его разрешения, а не рассматривать ШД через призму нарушений, возникающих у ребенка (Каган В.Е., 1995). Исходя из такого подхода различные клинические феномены, такие как транзиторные или стойкие астенические нарушения, эмоциональные расстройства, патохарактерологические реакции и дальнейшая психопатизация, связанные с собственно болезнью или переживаниями её, традиционно трактуемые как два основных механизма формирования ШД, на наш взгляд, не являются таковыми. Их можно сравнить с надводной частью айсберга.

Сутью же ШД у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является особое отношение к ним в образовательном учреждении, включение их в разряд «трудных», «особенных» и «необычных». Эти отношения формируют вокруг больного ребенка пространство отчуждения и непонимания и часто приводят к психологической изоляции этих детей в социуме.

В сегодняшних условиях (активное взаимодействие клинической медицины с психологией и педагогикой) актуальным и продуктивным является другой подход. В общем виде ШД можно понимать как создаваемую многомерными и *многоуровневыми* отношениями невозможность для ребенка с различными, в том числе психическими, расстройствами найти в пространстве школьного обучения свое место, на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свои идентичность, потенции и возможности самореализации (Каган В.Е., 1995).

Коммуникативное пространство школьного обучения может быть представлено следующей схемой (системой отношений): в центре этого пространства находится ребенок со всеми его особенностями, в первую очередь личностными. В этом пространстве можно выделить подсистемы отношений: «ребенок – группа», «ребенок – школа», «семья – школа», «ребенок – семья». В свою очередь эти подсистемы взаимодействуют между собой и влияют друг на друга.

Исходя из этой схемы, в каждом конкретном случае с известной долей условности можно характеризовать ШД как нарушения в системе взаимоотношений и взаимодействия в среде обучения.

Причины, вызывающие эти нарушения в подсистемах, часто скрытые, их можно сравнить с подводной частью айсберга. Это прежде всего переживания и поведение всех участников образовательного пространства.

Целью нашей работы было изучение возможностей системного (охват всех участников школьного взаимодействия) и интегративного (по своему построению и ориентации на интеграцию ребенка с ОВЗ в систему обучения) подходов к решению проблемы ШД в условиях образовательного учреждения.

Работа, направленная на редукцию ШД, проводилась в рамках психологического консультирования, психотерапевтической работы с детьми, семейного консультирования и психологического взаимодействия с педагогами различных образовательных учреждений. Модель работы строилась согласно представлениям о ШД как результате нарушений отношений в школьном пространстве. Для построения адекватной и эффективной коррекционной работы необходимо понимание и анализ психологического состояния всех участников педагогического взаимодействия.

Психологическое состояние детей. У части детей при сохранном интеллекте умственная продуктивность страдала из-за низкой активности психических процессов и расстройств внимания, что проявлялось в психомоторной нестабильности, беспокойстве, постоянной суетливости и общей неусидчивости. Кроме того, детям было трудно согласовывать свои интересы с интересами окружающих, в их поведении проявлялся выраженный эгоизм, настойчивость, агрессивность при стремлении достичь своей цели. Невыполнение их желаний нередко приводило к негативизму, раздражительности, аффективным бурным реакциям. Такие проявления были связаны с резидуально-органическим поражением головного мозга после перенесенных травм, инфекций и т. п.

У части детей, которым было трудно усвоить и приспособиться к школьным требованиям, отмечались признаки «невротизации». Это проявлялось вегетативными срывами, нарушениями сна, аппетита, головной болью, раздражительной слабостью, колебаниями настроения. На этом фоне у части детей возникали невротические реакции обсессивного типа, они высказывали большое количество соматических жалоб для избегания трудных для них моментов школьной жизни.

Эти особенности поведения детей нарушали взаимодействие в системе «ребенок – школа» и отчасти в системе «ребенок – группа», а при завышенных требованиях семьи к школьной успеваемости расстраивались отношения и в системе «ребенок – семья».

У многих детей с ОВЗ были нарушены коммуникационные возможности, это проявлялось прежде всего неумением общаться со сверстниками. Для сверстников были непонятны невыразительные эмоции, нередкая замкнутость, подозрительность детей с ОВЗ или, наоборот, – интенсивное фантазирование, налет чужаковости и эксцентричности в поведении.

Эти проявления затрудняли принятие и понимание сверстниками больных детей и приводили к нарушениям прежде всего в системе «ребенок – группа». Эти трудности взаимодействия с группой были обусловлены выраженными личностными особенностями, связанными с проблемами здоровья, и стимулировались негармоничными стилями воспитания.

Различные формы нарушения поведения, приводящие к ШД, очень часто обусловлены характерологическими и патохарактерологическими реакциями, которые являются группой своеобразных личностных реакций. Они клинически очерчены нечетко, по-разному обозначаются и занимают пограничное положение между патологией и психологической нормой.

Характерологические реакции – это преходящее, ситуационно обусловленное изменение поведения ребенка, которое проявляется преимущественно в определенной микросреде, имеет четкую психологическую направленность, не ведет к нарушениям социальной адаптации в целом и не сопровождается расстройствами соматических функций.

Патохарактерологические реакции – это психогенные личностные реакции, которые проявляются преимущественно в разнообразных отклонениях поведения ребенка, ведут к нарушениям социально-психологической адаптации и, как правило, сопровождаются невротическими (в частности соматовегетативными) расстройствами (Ковалев В. В., 1995).

Существенные нарушения поведения проявляются чаще всего при реакциях протеста (оппозиции) и отказа. Реакции протеста включают большую группу разнообразных форм преходящих расстройств поведения, в основе которых лежит комплекс эмоционально насыщенных переживаний обиды, ущемленного самолюбия, недовольства отношением близких и т. п.

Реакции протеста всегда имеют определенную избирательность и направленность. Выделяют реакции активного и пассивного протеста. В наших наблюдениях они первоначально формировались в семье, были направлены против родителей или sibсов, а затем проявлялись и в школе, т. е. трансформировались в патохарактерологические.

Эти реакции выражались в аффективных вспышках, грубых, а иногда и оскорбительных ответах на замечания или просьбы педагогов. Причины возникновения реакций протеста были разнообразны: конфликты между родителями, их равнодушное отношение к ребенку или унижительные наказания, несправедливое отношение педагогов.

Реакции отказа изначально относятся к патохарактерологическим и связаны с переживанием растерянности, страхами, особенно в новых ситуациях. Эти реакции проявлялись у детей с ОВЗ в виде отказа (страха) отвечать на уроках, отсутствием какой-либо инициативы в образовательном учреждении, явно выраженном неуверенном поведении и использованием любой возможности для отказа от учебной или иной деятельности в школьной среде.

В наших наблюдениях эти реакции были связаны с отсутствием определенного социального опыта (дети прежде не посещали дошкольных учреждений) и негармоничными стилями воспитания. Эти личностные реакции влияли на все

системы отношений, но формировались в семье и нарушали прежде всего взаимодействие в системе «ребенок – семья».

Психологическое состояние семьи. Серьезные проблемы здоровья у детей всегда переживаются драматично родителями. После обнаружения у ребенка серьезного заболевания (нарушения) очень часто сразу или спустя некоторое время развивается семейный и/или личный кризис у родителей с переживанием ими очень выраженных отрицательных эмоций, что связано с множеством причин.

При тяжелом и/или хроническом заболевании нарушалась вся жизнь семьи, менялись семейные роли и отношения, возникали финансовые проблемы, разрушались мечты и планы на будущее. В большинстве случаев осложняло ситуацию дополнительное бремя «печати больного/инвалида» с дистанцированием и отчуждением от родственников и друзей. Наконец, родители часто испытывали чувство растерянности, вины и стыда (Шац И.К., 2016).

Реакции семьи на осознание факта наличия у ребенка тяжелого заболевания в целом укладывались в картину острого горя/утраты (Линдемманн Э., 1984). В литературе выделяют разные стадии горя как варианта травматического кризиса, но в целом это следующие стадии: шока и отрицания, гнева и обиды, вины и навязчивостей, страдания и депрессии, стадию принятия и реорганизации (Кюблер-Росс Э., 2001).

Знание стадий горя помогает специалисту решать, когда и каким образом лучше вмешаться в ситуацию, так как процесс горевания влияет на жизнь семьи в целом, и конечно, на взаимодействие с больным ребенком – меняются подходы, задачи, воспитание.

Воспитание больных детей является серьезной педагогической и психологической проблемой. Фиксация на болезни ребёнка сопровождалась воспитательской растерянностью, которая являлась следствием психической травмы, вызванной серьезным заболеванием или патологическим состоянием ребенка. Травма приводила к различным эмоциональным переживаниям родителей.

Одним из таких частых эмоциональных нарушений, которое фиксируется на долгие годы, а иногда на всю жизнь, являлся страх потери ребенка. Результатами такого страха являлись повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т. д. Страх «подпитывался» реальной или мнимой возможностью рецидива болезни или новым заболеванием.

Родители часто переходили к необычной для них прежде манере воспитания и поведения с ребёнком. В семьях больных детей наблюдались все стили негармоничного воспитания, но чаще всего встречались потворствующая гиперпротекция (Личко А.Е., 1983; Эйдеймиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М., 2003) и так называемое «оранжерейное» воспитание (Сухарева Г.Е., 1959).

В ситуации потворствующей гиперпротекции ребенок находился в центре внимания семьи, которая стремилась к максимальному удовлетворению его потребностей, ребенок имел минимальное количество обязанностей в семье, ему все разрешалось. Подобные условия воспитания способствовали закреплению у

таких детей эгоистической установки, неумения и нежелания считаться с интересами и нуждами окружающих, культивировали «жажду признания», демонстративное поведение.

В других случаях, довольно нередких, родители, считая, что «твердое», жесткое взаимодействие с ребенком приведет к восстановлению здоровья и/или предотвратит его ухудшение, максимально регламентировали и контролировали поведение ребенка (доминирующая гиперпротекция). Этот подход формировал у ребенка низкую самооценку, неуверенность в себе, психологическую зависимость от окружающих.

Похожим на потворствующую гиперпротекцию, но не идентичным являлось воспитание детей старшего возраста и подростков по типу «оранжерейного воспитания». При этом типе воспитания ребенка с начала заболевания ограждали от самостоятельного преодоления малейших трудностей, не прививали ему настойчивости в достижении цели, умения подавлять сиюминутные желания.

Близкие осуществляли бытовое обслуживание ребенка, выполняли за него школьные задания, оберегали от домашней работы и других видов трудовой деятельности даже в подростковом возрасте. Это воспитание приводило к развитию неустойчивых черт характера, затем к формированию неустойчивого варианта патохарактерологического развития.

Негармоничное воспитание, возрастная незрелость личности и её отдельных компонентов и свойств, неустойчивость структуры личности у ребенка и подростка определяют относительную легкость возникновения различных переходящих или более стойких отклонений и нарушений, процесса формирования личности (Ковалев В.В., 1995). В результате перечисленных факторов очень часто возникали патохарактерологические реакции (см. психологическое состояние детей), которые проявлялись вначале дома, в семье, затем и в других социальных ситуациях, и прежде всего в рамках образовательного учреждения.

Работа с родителями по изменению воспитательских стратегий помогала им в выработке реалистического и более эффективного подхода к взаимодействию с особым ребенком. При отсутствии коррекционной работы с семьей эти патохарактерологические реакции окончательно закреплялись и формировались различные варианты патохарактерологического развития личности.

Анализ семейной ситуации детей с ОВЗ показывает, что психологическое состояние родителей часто приводит к нарушениям отношений в системах: «ребенок – семья», «семья – школа», а последствия неправильного воспитания приводят к нарушениям в системах «ребенок – школа», «ребенок – группа». Таким образом, состояние и поведение родителей, их подход к ребенку могут нарушать отношения во всех системах, и работа с родителями является очень важным и обязательным направлением коррекционной работы.

Психологическое состояние педагогов. Переживания и поведение педагогов связано с разнообразными причинами, одной из главной является переживания педагогами профессионального стресса и, как следствие, формирование профессионального выгорания (Шац И.К., 2013). Причины стресса также очень разнообразны и во многом заложены в особенностях профессии педагога.

Часто стресс вызывается ролевым конфликтом. Этот стресс возникает тогда, когда два аспекта работы педагога оказываются несовместимыми друг с другом. Так, в работе педагога роль советчика и помощника детям, попавшим в сложную ситуацию или беду, может стать несовместимой с ролью «надзирателя» и представителя школьной власти (Фонтана Д., 1995). Это вызывает у специалиста внутренний конфликт, страх перед осуждением со стороны как детей и их родителей, так и со стороны руководства и коллег. И как итог – ощущение собственной низкой профессиональной компетентности и низкая самооценка (Burke R. J., Richardsen A. M., 1996).

К другим специфическим профессиональным причинам стресса педагогов относятся: трудные дети и родители, недостаточная профессиональная подготовка, плохая коммуникация, эмоциональное отношение к ученикам (Фонтана Д., 1995).

Профессиональная деятельность педагога включает тесные и многочисленные контакты с детьми их родителями, в процессе которых нередко конфликты и напряжение. У подавляющего большинства людей они вызывают неприятные чувства. Последствия конфликта могут сохраняться на протяжении дней или даже недель. Часто педагоги признавались, что во время острых конфликтов профессиональное требование быть «вежливым и корректным» несколько не облегчает ситуацию, ибо они не вправе высказать собственную точку зрения и/или не могут выразить открыто свои истинные чувства.

В других ситуациях, в которых педагоги теряли контроль над собой и позволяли себе ответную гневную реакцию, они чувствовали себя еще хуже, воспринимая этот конфликт как свидетельство их недостаточной профессиональной компетентности. Такие ситуации, возникающие в ситуации конфликта или при контактах с «трудными» детьми и родителями, существенно увеличивали стресс.

На профессиональное поведение любого человека оказывают большое влияние его собственные эмоции. Многие профессионалы утверждают, что эти эмоции временами могут вызывать у них стресс намного сильнее, чем что-либо другое (Фонтана Д., 1995). От педагогов ожидают бесстрастного отношения ко всем ученикам, но это нелегко, и педагоги очень часто вынуждены так или иначе справляться со своими сильными, очень разнообразными чувствами или чувствами своих учеников.

В последние годы в педагогической практике (как и во многих других областях) неуклонно повышается сложность исполнительных навыков и предъявляемые требования. Закономерно, что любой педагог в какой-то момент начинает ощущать недостаток профессионализма. Темпы технологических изменений в наше время настолько велики, что разработка новых методов и форм обучения не успевает за ее реальным ходом.

В педагогике скорость появления на рынке новых идей, технологий и исследовательских разработок растет постоянно. Усилия, необходимые для усвоения этих материалов, их использования, каждый год отнимают все больше и больше времени и энергии. Это, в свою очередь, вызывает эскалацию психологического напряжения, а затем и истощение.

Одной из важных, на наш взгляд, упущений профессиональной подготовки педагога является низкая коммуникативная культура. Парадокс ситуации заключается в том, что профессия педагога относится к группе коммуникативных и коммуникация является профессиональным инструментом деятельности, от эффективности которой напрямую зависят результаты обучения детей.

Подготовка педагогов практически не включает в себя обучение приемам и навыкам профессиональной коммуникации. Дефицит этого аспекта профессиональной подготовки специалиста серьезно отражается на качестве педагогического процесса. Неэффективная коммуникация приводит к серьезным конфликтам как учителя с учениками и их семьями, так и в самой педагогической среде.

Вышеуказанные и многие другие причины вызывают психологические последствия сильного стресса, которые условно можно разделить на когнитивные, эмоциональные и поведенческие эффекты (Фонтана Д., 1995).

К *когнитивным* эффектам стресса относят изменение внимания, памяти и мышления. Многие педагоги испытывали затруднения в организации своей деятельности, отказывались от долговременного планирования, им было трудно оценивать текущую ситуацию или прогнозировать отдаленные последствия своих и чужих действий. У части специалистов мышление становилось нечетким и иррациональным.

Эмоциональные эффекты стресса очень разнообразны. У части педагогов на фоне физического и психологического напряжения появлялась болезненная мнительность, воображаемые недомогания добавлялись к подлинным расстройствам, вызванным стрессом. У специалистов заострялись личностные черты, усиливалась тревожность, повышенная чувствительность, склонность к самозащите и враждебность. Возможности контроля над своими эмоциями ослабевали или, напротив, становились нереалистично жесткими, что вело к возникновению и учащению эмоциональных срывов.

Запас душевных сил, энергии уменьшался, появлялось чувство беспомощности, ощущение невозможности повлиять на события или отношение к этим событиям и самому себе. У многих педагогов снижалась самооценка, возникало ощущение некомпетентности и неполноценности, на этой почве у некоторых специалистов развивались депрессивные состояния.

Стресс может приводить к значительным изменениям поведения. У специалистов во время сильного стресса ослабевали, а затем исчезали заинтересованность и энтузиазм в работе, они фиксировались на своих реальных или вымышленных болезнях, часто отсутствовали на работе.

У некоторых педагогов отмечалось злоупотребление лекарственными препаратами, особенно успокаивающими и снотворными, увеличивалось потребление кофе, крепкого чая, никотина, учащались случаи алкоголизации с целью «снять стресс, расслабиться». Многие педагоги жаловались на отсутствие сил для работы, у них нарастали раздражение и цинизм по отношению к ученикам и коллегам. Такие эффекты стресса способствовали развитию неврозов и депрессии.

Анализ психологического состояния детей, родителей и педагогов выявил у них определенные психологические проблемы и их причины, совокупно нарушающие отношения всех участников педагогического процесса, что и определило направления и формы коррекционной работы.

Коррекционная работа с детьми. В рамках задачи по оптимизации отношений «ребенок – школа» и «ребенок – группа» осуществлялась работа с переживаниями детей: отличия от здоровых сверстников, оптимизацией представлений о будущем и т. п. Использовались различные психотерапевтические техники, включая игровую психотерапию, арт-терапию, косвенное внушение и др.

Коррекция личностных реакций у больных детей проводилась с использованием приемов поведенческой и когнитивно-поведенческой психотерапии. В рамках терапии обеспечивалась возможность освоить детям новые образцы поведения и попрактиковаться в них, а также оказывалась поддержка ребенка и поощрение его за желательное поведение.

Использовались такие приемы поведенческой терапии, как ролевой тренинг и поведенческий контракт. Ролевой тренинг применялся как в индивидуальной работе, так и в рамках групповой работы и семейной терапии. В результате тренингов в семье улучшалось взаимопонимание, уменьшалось количество конфликтов. Проводились ролевые тренинги с подростками (13–16 лет) по формированию уверенного поведения, замене агрессивных форм поведения на адаптивные. После тренингов у подростков снижался уровень тревоги, существенно улучшалась коммуникация с родителями и со сверстниками, усиливалась учебная мотивация.

Поведенческий контракт, как вид психологического соглашения, заключался между специалистом и ребенком (как правило, это старший возраст или подросток) о согласии подвергнуть проблемное поведение оперантному контролю. Ребенок/подросток давал согласие вести себя определенным образом или воздерживаться от определенных поступков, в ответ на что специалист брал на себя обязательства обеспечивать положительные или приостанавливать отрицательные последствия.

Поведенческие контракты позволяли разрешить или значительно смягчить многие конфликты, улучшить взаимодействия детей в системе «ребенок – семья» и «ребенок – школа».

Коррекционная работа с родителями. Важным направлением преодоления ШД является коррекционная работа с семьями детей с ОВЗ. Работа проводилась в формате психологического консультирования, индивидуальной (с одним из родителей) и/или семейной психотерапии. Конечной целью терапии являлась оптимизация отношений в системе «ребенок – семья» и включала в себя поддержку семьи в ситуации относительно неблагоприятного или неясного социального прогноза заболевания ребёнка и обучение оптимальному общению с ним.

В зависимости от заболевания ребенка, опыта родителей и их состояния обсуждались современные возможности лечения и его реальные перспективы, распределение ролей и отношений в семье. Анализировались и корректировались

тактика поведения родителей с больными и другими здоровыми детьми в семье, роль родителей в разъяснении ребенку причин жизненных трудностей и проблем в обучении, планы семьи на будущее с учетом проблем ребенка.

Использовалось семейно-ориентированное вмешательство как самая целесообразная модель помощи, исходя из поставленных задач. Эта модель психотерапии включала в себя описание потребностей семьи, планирование целей, собственно работу с семьей и оценку результатов, учитывались индивидуальные особенности и потребности каждой семьи. Ключевым положением семейно-ориентированного вмешательства является правило: первоочередное внимание уделяется ребенку, но «клиентом» специалиста является вся семья (Селигман М., Дарлинг Р., 2009).

Важной задачей, а часто и основной, являлась работа с негативными переживаниями родителей по поводу будущего их детей, отношения школы и сверстников к их ребенку. Работа с родителями осуществлялась таким образом, что акцент делался на сходство, а не на различия их больного ребенка с другими детьми. Такая стратегия позволяла родителям перейти к более позитивному восприятию своего ребенка, возможности гордиться им, повысить свою самооценку как родителя, давать ребенку больше самостоятельности.

В ходе психологического консультирования решались практические задачи по оптимизации детско-родительских взаимоотношений, проводилась коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей с ОВЗ. Консультирование родителей по коррекции негармоничного стиля воспитания детей помогало им в выработке реалистического и более эффективного подхода к взаимодействию с больным ребенком и сочетало в себе приемы семейного психологического консультирования и просветительской психотерапии.

Коррекционная работа с педагогами. Работа с педагогами по профилактике и преодолению ШД у детей проводилась с целью оптимизации отношений в системе «ребенок – школа», «семья – школа».

Коррекция отношений в системе «ребенок – школа» происходила в виде обучающих семинаров для педагогов. Тематика семинаров охватывала широкий спектр тем по возрастной психологии детского и подросткового возраста, особенностям проявления психических нарушений. Особое внимание уделялось проявлению характерологических и патохарактерологических реакций у детей и подростков, оптимальным способам реагирования педагогического персонала на такие реакции.

Изучались правила поведения и общения с детьми, имеющими те или иные психические или психологические проблемы. Кроме того, обсуждались тактика и приемы по созданию терапевтически щадящей среды в школе. Затем эти правила и приемы внедрялись в повседневную работу школьного персонала. Важным аспектом как индивидуальной, так и групповой работы с педагогами была работа с их неуверенностью и страхом нанести вред своими действиями больным детям.

Коррекция отношений в системе «семья – школа» проводилась в виде социально-психологических тренингов. Большое внимание уделялось психологии родителей, имеющих больных детей, межличностным отношениям в таких семьях, реакциям родителей на школьные и социальные проблемы их детей. Отрабатывались практические навыки взаимодействия с семьей, прежде всего в конфликтных ситуациях. Достаточно часто для педагогов было сложно принять точку зрения и эмоциональные реакции родителей на происходящее с ребенком.

Многие проблемы взаимодействия педагогов с детьми и их семьями прежде всего были связаны с особенностями профессионального стресса, заложенной спецификой работы педагога, организационными проблемами современной школы, не всегда продуманными экспериментами и т. п. Важной составляющей работы являлась групповая психотерапия и тренинги по обучению навыкам управления профессиональным стрессом и профилактике и преодолению эффектов «синдрома эмоционального выгорания» (Шац И.К., 2015).

В целом работа с педагогическими коллективами велась по широкому спектру психологических, социальных и клинических проблем с использованием разнообразных форматов: обучающих семинаров, индивидуального и группового психологического консультирования и психотерапии, социально-психологических тренингов.

Многолетний опыт использования системного и интегративного подходов в работе с ШД у детей с ОВЗ показал его эффективность. Он может быть использован для внедрения в работу общеобразовательных и коррекционных школ. Такой опыт позволяет подчеркнуть несколько важных моментов.

Возможности и перспективы профилактики и коррекции ШД связаны не только с адаптацией ребенка к школе, но и с адаптацией школы к ребенку. Это влечет за собой целесообразность переноса акцентов с иерархических отношений «школа – ребенок» на паритетно-диалогические, индивидуально-ориентированные.

Реализация системного и интегративного подходов для профилактики и редукции ШД требует изменений в системе подготовки педагогов и школьных психологов. Для обеспечения такой реализации в широких масштабах ее эпицентром и координатором должен стать школьный психолог и социальный работник.

Такие организационные и психологические изменения в условиях общеобразовательной и коррекционной школы могут существенно помочь в обеспечении профилактики и ранней коррекции ШД детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Беззубова Е.Б. Типология школьной дезадаптации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М., 1995. – С. 33–34.
2. Каган В.Е. Школьная дезадаптация: к определению понятия // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М., 1995. – С. 3–8.

3. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
4. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании / пер. с англ. – К.: София, 2001. – 320 с.
5. Линдемманн Э. Клиника острого горя // Психология эмоций: тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1984. – С. 212–220.
6. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
7. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.
8. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т.2. – М., 1959. – 406 с.
9. Фонтана Д. Как справиться со стрессом / пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс. 1995. – 352 с.
10. Шац И.К. Психологические аспекты профессионального выгорания педагогов // Вестник Ленинградского университета имени А.С. Пушкина. – 2013. – № 3. – С. 49–57.
11. Шац И.К. Психологические способы управления профессиональным стрессом педагогов // Вестник Ленинградского университета имени А. С. Пушкина. – 2015. – № 1. – Т. 5. Психология. – С. 18–27.
12. Шац И. К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи: учеб. пособие. – СПб.: СпецЛит, 2016. – 303 с.
13. Эйдеймиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. 336 с.
14. Burke R. J., Richardsen A. M. Stress, burn-out and health // Handbook of Stress, Medicine and Health / Ed. by C. Cooper. – London: CRC Press. – 1996. – P. 101–117.

Медицинские аспекты психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья

Актуальность проблемы медико-психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, обучающихся в школьных учреждениях, обусловлена значительным количеством детей, требующих подбора оптимального вида программы обучения, особых условий, в части случаев – надомной формы обучения, психокоррекционных, лечебных, логопедических вмешательств. На данный момент в Санкт-Петербурге у психиатра наблюдаются 5703 ребенка с ОВЗ (статистика 2021 г.), что составляет около 0,5% от всего количества детей в городе. Несмотря на кажущийся небольшой процент наблюдающихся детей, школьников, имеющих проблемы в обучении, значительно больше. Многие родители выбирают домашнюю форму обучения, оформляют основание для индивидуального обучения в школе, обосновывая свое решение неврологическими или соматическими нарушениями здоровья ребенка или, в конце концов, обращаются к психиатрам, когда школьные проблемы приобретают «клинический оттенок».

Период школьного обучения – это качественно иной, в сравнении с предшествующими институтами воспитания и обучения, этап социализации, складывающийся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, которые предъявляют новые, усложненные требования к психофизиологическим, интеллектуальным, личностным возможностям ребенка. Часто на этапе поступления в школу выявляется существенное количество проблем, не столь выраженных на дошкольном этапе развития ребенка.

С первых дней обучения родители или педагоги ставят вопрос о низком уровне усвоения образовательной программы для части детей, имеющих задержку психологического развития, ДЦП, речевые проблемы (заикание, различного рода алалии, нарушения формирования школьных навыков). К проблемам когнитивного характера присоединяются поведенческие в виде протеста, отказов от посещения школы и эмоционального характера – расстройства аутистического спектра (РАС). В части случаев проблемы возникают на уровне адаптации к условиям учебной среды.

Специалисты, работающие в области школьных проблем, единодушно отмечают рост количества учащихся со «школьной дезадаптацией» (в некоторых случаях количество таких учащихся составляет от 31,6 до 76,9 % от общего числа всех учащихся) (Э.М. Александровская, Н.М. Иовчук, А.А. Северный, Н.Б. Морозова, И.А. Коробейников и др.).

Существующие определения школьной дезадаптации (ШД) достаточно разнообразны и, как правило, связаны с одним из аспектов этого мультифакторного состояния. Не являясь диагностической категорией, ШД как таковая нередко выпадает из поля внимания клиницистов, воспринимается ими как «естественное» следствие клинических феноменов.

В сугубо клиническом контексте истоки ШД условно можно разделить на несколько групп:

- интеллектуально-мнестические расстройства (церебрастенические, психоорганические, умственная отсталость);
- расстройства мышления («астеническая несостоятельность», аутистическое мышление, патологическое фантазирование, сверхценные увлечения и т. п.);
- эмоциональные нарушения (страх, тревога, депрессия);
- волевые расстройства (нарушение мотивации, снижение психического напряжения, расстройство целенаправленного внимания);
- личностные расстройства (патохарактерологические реакции, психопатизация) (Шац И.К., 2016).

Проблема школьной дезадаптации детей и подростков является комплексной, привлекает внимание педагогов, психологов, социальных работников, психиатров, сотрудников правоохранительной системы. В последние годы практически все специалисты отмечают увеличение числа детей и подростков, у которых наблюдаются разнообразные трудности, в процессе обучения. Основными симптомами школьной дезадаптации являются: школьная неуспеваемость, нарушение эмоционально-личностного отношения к обучению, к учителям, сверстникам, к личностной перспективе и школьная тревожность (Бражник Е.И., Федорова Г.Г., 2012).

Практически все работы, посвященные школьной дезадаптации, акцентируют внимание на причинах ее возникновения и закрепления, так как именно они определяют не только «мишени» психолого-педагогических воздействий, но и позволяют осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку. К причинам школьной дезадаптации некоторые авторы относят подростковый стресс, который связан с возрастными особенностями и проявляется в беспокойном сне, отсутствии чувства отдыха после пробуждения, трудности сосредоточения на учебном материале, отсутствии терпения в несложной психологической ситуации, конфликтности со сверстниками, жалобах на частые головные боли и т.д. (Миллер Н.А., 2014). Другие авторы основной причиной школьной дезадаптации считают психологическую зависимость от определенного педагога, которая, в частности, характеризуется потребностью ребенка в систематическом взаимодействии с ним и создает чувство защищенности, повышает самооценку и т.д. (Казикова Е.П., 2015). В то же время, психологическая зависимость от педагога может достигать патологического уровня, препятствовать развитию учащегося, отражаться на включенности в школьную жизнь. Третьи авторы предлагают рассмотреть целый ряд причин школьной дезадаптации, куда относят родительское отношение, неготовность к школе, леворукость, инфантилизм, недостаточную произвольность психических функций и т.д. (Данькова А.А.,

Седегова В.В., 2012). Обращает на себя внимание, что подавляющее большинство научных публикаций анализируют школьную дезадаптацию с психолого-педагогических позиций, тогда как медицинский аспект встречается недостаточно (Шигашов Д.Ю., Яковенко В.В., Горьковая И.А., 2016).

В группу риска по школьной дезадаптации попадают дети, в анамнезе у которых имеются резидуальная органическая патология ЦНС (основная причина ОВЗ) и неблагоприятные социокультурные условия, предшествующие школьному периоду. Риск дезадаптации ребенка повышается в определенные кризисные моменты: во время поступления ребенка в школу; в период перехода из начальной школы в среднюю. Объективно это совпадает с появлением новой ведущей деятельности, а также – и из-за психофизических особенностей формирующегося организма подростка. Важную роль в школьной адаптации и ее нарушениях играет личность ребенка со своими индивидуальными и возрастнопсихологическими проявлениями.

Подробнее остановимся на наиболее частых проблемах школьного возраста.

1. Нарушения формирования школьных навыков:

Заикание – патология речи, проявляющаяся двумя основными признаками (по МКБ-10):

- Речь, которая характеризуется частым повторением или пролонгацией звуков, слогов или слов; или частыми остановками или нерешительностью в речи, что разрывает ее ритмическое течение.

- Могут отмечаться сопутствующие движения лица и/или других частей тела, что совпадает по времени с повторениями, пролонгацией или остановками в процессе говорения.

Дислексия – стойкое нарушение формирования навыка чтения, выражающееся в неузнавании букв, трудностях соотнесения графического изображения буквы («графемы») с соответствующим звуком («фонемой») или ее произнесением («артикулем»). Дефекты чтения проявляются в замедленном или ускоренном темпе чтения, одновременно могут быть замены, перестановки букв, слогов, сокращение слоговой структуры слова, неверное ударение и др. Различают фонематическую, семантическую, мнестическую и оптическую дислексии.

Дисграфия – стойкое нарушение навыков письма, проявляющееся в виде трудностей соотнесения звуков устной речи с их графическим изображением, сложностями перекодировки печатного и письменного изображения букв при списывании. Характерными ошибками являются замены букв по сходству их произношения или графического изображения, пропуски гласных, согласных и слогов, их перестановки, слитное написание слов в предложении, расчленение целого слова, зеркальное написание букв. Различают артикуляторно-акустическую, акустическую и оптическую дисграфии.

Алалия – отсутствие речи («а» – частица отрицания, «лалия» – речь, лат.). Это один из наиболее тяжелых дефектов речи у детей с сохраненным слухом, артикуляционным аппаратом и имеющих нормальное интеллектуальное развитие.

Причинами нарушения формирования речи в этом случае являются поражения головного мозга разного генеза (происхождения), чаще всего, полученные в

процессе внутриутробного развития, во время родовой деятельности или в результате осложнений от перенесенных заболеваний (менингоэнцефалит, краснуха и т.п.). Нередкими причинами являются также и травмы головы, полученные маленьким ребенком, даже без видимых симптомов сотрясения головного мозга.

Различают моторную и сенсорную алалию. Первая возникает значительно чаще и проявляется в нарушениях непосредственно экспрессивной (выразительной, высказывательной) речи, т.е. в резком снижении возможностей активного общения ребенка посредством речи, исходящей от него. При сенсорной алалии нарушается восприятие и понимание речи при сохраненном слухе, т.е. нарушена импрессивная сторона речи. При моторной алалии могут проявляться разные уровни нарушения речи, от полного ее отсутствия до развитой фразовой речи с выраженными элементами грамматического и фонематического недоразвития.

2. Аутизм. В современных диагностических справочниках термина «аутизм» стараются избегать, ввиду некоторой его неопределенности. Диагностическую путаницу усугубило нелегитимное использование термина РАС (расстройство аутистического спектра), появившегося несколько лет назад, которым пытаются заменить классический диагноз РДА (ранний детский аутизм), основные клинические проявления которого давно описаны классиками детской психиатрии: ребенок с аутизмом не только не стремится к общению с другими детьми, но и тщательно избегает его, как избегает и общения со взрослыми, даже самыми близкими. Ребенок погружается в мир собственных переживаний, уходит от действительности, теряет внешнюю выразительность в проявлении чувств и эмоций. Появляется четко выраженное стремление избавиться от всяких внешних воздействий, в том числе и от положительных (такое поведение резко отличает этих больных от других с органическими поражениями мозга и умственной отсталостью) (Фесенко Ю.А., 2019).

В принятой в начале 2022 г. новой классификации МКБ-11 (ICD-11) (МКБ-11, 2021) термин РАС обрел официальный статус. В главе 06 «Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития» РАС помещены в диагностическую рубрику 6A02, в подрубриках которой оказались расстройства аутистического спектра без нарушения интеллектуального развития и с легким нарушением речевой функции и без него (6A02.0); с нарушением интеллектуального развития и с легким нарушением речевой функции и без него (6A02.1); без нарушения интеллектуального развития и с нарушением речевой функции (6A02.2); с нарушением интеллектуального развития и с нарушением речевой функции (6A02.3); с нарушением интеллектуального развития и с отсутствием речевой функции (6A02.4). При этом истинный детский аутизм (РДА) в классификации отсутствует.

Основные нарушения при аутизме: навыки социального общения могут варьироваться от отчужденного, пассивного стиля поведения до активного, но странного; социальное эмоциональное когнитивное понимание также варьируется, например, способности интерпретировать и выражать невербальную и вербальную социальную коммуникацию, даже у тех, кто имеет хорошие вербальные

способности, существенно ограничены; повторяющиеся паттерны поведения или интересов могут включать повторяющиеся двигательные движения, такие как раскачивание тела и взмахи руками; сложное компульсивное поведение или озабоченность конкретными когнитивными темами, а также устойчивость к изменениям в распорядке дня. Хотя это и не считается основным признаком, интеллектуальные способности у детей-аутистов различаются, до 40% из них имеют умственную отсталость (Lochman J.E., Matthys W., 2009).

Дети с аутизмом испытывают трудности с пониманием источника мыслей, чувств и поведения самого себя и других, создают сложности в решении социальных проблем и социальных взаимодействиях.

Цели лечения часто должны касаться сопутствующих психических расстройств, которые могут включать депрессию, тревогу, обсессивно-компульсивное расстройство и биполярное расстройство (Tantam D., 1991). Сообщается, что тревога и депрессия являются наиболее часто встречающимися вторичными состояниями. Исследования показывают, что процент молодежи с сопутствующей тревожностью может варьироваться от 39% до 56%, а депрессия – от 10% до 44% (Lainhart J.E., Folstein S.E., 1994).

Для аутизма характерно неадаптивное поведение, связанное с основными нарушениями социального общения и ограниченным или повторяющимся поведением. Проблемное поведение выполняет различные функции, такие как утверждение контроля над своим окружением или передача боли, неприязни, разочарований и отказов (Kim J. et al., 2000).

3. Нарушения поведения, вызывающее оппозиционное расстройство.

Проблемы с поведением и антисоциальное поведение – это термины, используемые для описания широкого спектра несоответствующих возрасту действий и установок ребенка, которые нарушают семейные ожидания, социальные нормы и личные или имущественные права других (Steiner H., Remsing L., 2007).

Вызывающее оппозиционное расстройство в МКБ-10 отнесено к рубрике «Расстройства поведения». Диагностируется у детей младшего, среднего школьного возраста, качественно отличается от аффективных и психотических нарушений. Центральным симптомом – оппозиция, противостояние взрослым. Жестокость, насилие, воровство, поджоги при этом отсутствуют. До пубертатного периода расстройство преобладает среди мальчиков. Чаще в три раза, чем в общей популяции, оно диагностируется у детей с СДВГ.

Школьники испытывают проблемы с контролем своих эмоций и поведения. Большинство детей с проблемами поведения демонстрируют диверсификацию – со временем они добавляют новые формы антисоциального поведения, а не просто заменяют старые модели поведения. Плохие социальные навыки и социально-когнитивный дефицит часто сопровождают раннее оппозиционное и агрессивное поведение, предрасполагая ребенка к плохим отношениям со сверстниками, отвержению сверстниками, социальной изоляции и замкнутости. Когда ребенок поступает в школу, импульсивность и проблемы с вниманием могут привести к трудностям с чтением и неуспеваемости в учебе. Скрытые проблемы с поведением, такие как прогулы или употребление психоактивных

веществ, также начинают проявляться в начальной школе и усиливаются в раннем подростковом возрасте. На ряду с биологическими предпосылками (свойства темперамента) и факторами возможного социального неблагополучия (жесткого стиля воспитания, семейно-педагогической запущенности, отвержения родителями), современные исследователи выделяют неразвитость социально-когнитивных способностей в основе модели для асоциального поведения (Christenson J.D. et al., 2016).

Социально-когнитивные способности относятся к навыкам, связанным с вниманием, интерпретацией и реагированием на социальные сигналы. Существует тесная взаимосвязь между социально-когнитивным дефицитом и антисоциальным поведением во всех типах траекторий проблем с поведением. Связь между мышлением детей в социальных ситуациях и их агрессивным поведением рассматривалась с нескольких точек зрения. Некоторые подходы фокусируются на незрелых формах мышления, таких как эгоцентризм, отсутствие социальной перспективы, теория дефицита разума или дефицит моральных рассуждений. Другие подчеркивают когнитивные недостатки, такие как неспособность ребенка использовать вербальные посредники для регулирования своего поведения, или когнитивные искажения, такие как интерпретация нейтрального события как намеренно враждебный акт (Green J., Sciberras E., Enticott P.G., 2016). Иные подходы более широко фокусируются на социально-когнитивных процессах, связанных с принятием антисоциальных решений. Большинство детей с асоциальным поведением не справляется с учебной программой, прогуливает занятия, мешает учебному процессу, не способны адаптироваться в школьной среде.

4. Тревожные расстройства характеризуются сильными негативными переживаниями и телесными симптомами психического напряжения, при которых ребенок с ОВЗ видит опасность в будущем или угрозу. Это определение захватывает два ключевых признака тревоги – сильную отрицательную эмоцию и элемент страха. Дети с тревожно-фобическим расстройством испытывают длительные и выматывающие периоды тревоги (Бычковский Д.А., Фесенко Ю.А., 2016; Muris P., 2007 и др.).

5. Детский церебральный паралич (ДЦП) – развивается в результате поражения головного и спинного мозга, от разных причин на ранних стадиях внутриутробного развития плода и в родах. Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции, связанной с задержкой развития и неправильным развитием статокинетических рефлексов, патологией тонуса, парезами. Помимо нарушений в центральной нервной системе, вторично в течение жизни возникают нарушения в нервных и мышечных волокнах, суставах, связках, хрящах. К основному симптому ДЦП – двигательным расстройствам, в большей части случаев присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха и другие. У детей, страдающих ДЦП, встречаются самые разнообразные нарушения: двигательные, интеллектуальные, речевые, расстройства других высших корковых функций.

При всех перечисленных проблемах детского развития крайне важным является своевременное обращение к специалистам, клиническая и экспериментально-психологическая оценка уровня выраженности нарушений, формирование программы медицинской и психолого-педагогической коррекции. В большинстве случаев для выведения ребенка из кризисной ситуации требуется перевод на облегченную программу обучения, временное оформление надомного обучения.

Основаниями для оформления надомной формы обучения являются следующие виды психических расстройств, приведшие к ОВЗ:

1. Расстройство личности и поведения вследствие болезни, повреждения и дисфункции головного мозга.
2. Речевые нарушения (заикание, алалии, расстройства школьных навыков).
3. Умственная отсталость.
4. Общие расстройства психологического развития.
5. Расстройства аутистического спектра.
6. Детский церебральный паралич.

Виды коррекционной и консультационной, лечебной помощи.

Было доказано, что консультирование и психотерапия детей и подростков с ограниченными возможностями помогают улучшить психическое здоровье и функциональную адаптацию (Фесенко Ю.А., 2009; Сетко Н.П., 2019 и др.).

Коррекция речевых нарушений. Без специальных и настойчивых мер по лечению и обучению, такой дефект речи сам по себе исчезает редко и только в раннем возрасте (до 3-х лет). Обучение должно проводиться ежедневно, желательно в специализированных логопедических учреждениях (например, логопедических детских садах), при непосредственном и активном участии родителей в домашних занятиях с ребенком. При отсутствии специализированных учреждений, занятия могут проводить сами родители, предварительно проконсультировавшись у логопеда или самостоятельно освоив методики по соответствующим руководствам. Положительные результаты логопедическая работа дает только в сочетании с подключающими резервы головного мозга психофармакологическими воздействиями (Фесенко Ю.А., Миссуловин Л.Я., Лохов М.И., Лалаева Р.И., 2012).

Коррекция речи. Для маленького ребенка применяемые дидактические методы таковым не являются, так как они, по сути, задействуют импринтинговую, а не логическую (чисто дидактическую) сторону развивающегося мышления. Напомним, что под импринтингом в биологии понимается запуск генетически заложенного сложного вида деятельности под влиянием внешнего стимула. С этой точки зрения процесс обучения и воспитания на ранних этапах развития ребенка заключается в поиске и своевременной подаче соответствующего внешнего стимула, запускающего тот или иной вид деятельности. Блестящие результаты, полученные на этом пути отечественным психологом М.М. Кольцовой (1973) в детских домах, сегодня несправедливо забытые, подтверждают важность импринтинга в обучении.

Очень важно, чтобы используемые дидактические методики не противоречили заложенным генетическим принципам.

Коррекция чтения и письма. Другим менее распространенным нарушением (по сравнению с нарушениями речи) у детей является так называемая **легастения**. Легастения (лат. lego – читать + астения – слабость) – нарушение психического созревания у детей с нормальным развитием интеллекта, проявляющееся затрудненным приобретением навыков чтения и письма. Как правило, она включает в себя не только дислексию (нарушение чтения), но и дисграфию (нарушение письма). Легастеники путают местами буквы и цифры, причем как при чтении, так и при написании. Для легастеника типичны сложности в распознавании звуков, узнавании рифм или слов, начинающихся с одной и той же буквы. Дети-легастеники делают много ошибок в правописании, испытывают огромные трудности при чтении текстов, пропускают звуки, «проглатывают» окончания слов.

Часто легастении предшествуют различные речевые нарушения. Поэтому до сих пор в логопедии бытует мнение, что нарушения в освоении чтения и письма вызваны первичной патологией речи, т.е. своеобразным «косноязычием» в письме. Считалось, что исправление дислалии (дефектов звукопроизношения) должно привести к устранению нарушений письма и чтения. Современные исследования полностью опровергли такое предположение. Исправление произношения даже на самых ранних этапах развития речи не вызывает устранения последующих нарушений чтения и письма. Кроме того, в большинстве случаев нарушение письма и чтения наблюдается у детей, не имевших каких-либо отклонений в произношении звуков.

Особенности применяемых дидактических методов связаны также с тем, что легастения, в отличие от речевых нарушений, выявляется, как правило, в школьном возрасте, поэтому применение способов коррекции, опирающихся на подражательную способность и незавершенное структурное развитие мозга, здесь невозможно. Единственной рекомендацией (хотя и противоречащей мнению некоторых педагогов) может быть раннее (до 4–5 лет) развитие способностей к чтению и письму у ребенка. Выявленный на ранней стадии дефект устраняется более безболезненно, чем в условиях школьного обучения, на фоне уже полученной психологической социальной травмы.

При коррекции чтения и письма внимание обращают на так называемые диагностические (специфические) ошибки. К специфическим ошибкам письма относятся: 1) фонетические замены (замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, звонкие и глухие, мягкие и твердые; замена букв, обозначающих гласные звуки); 2) нарушение слоговой структуры слова (пропуск отдельных букв и целых слогов, перестановка букв или слогов, раздельное написание частей одного слова и слитное написание двух слов); 3) грамматические ошибки (пропуск или неверное употребление предлогов, служебных слов, падежных окончаний, неверное согласование слов). К специфическим ошибкам чтения относятся: 1) замены фонем; 2) пропуски, перестановки и искажения слогов; 3) замены слов; 4) грамматические ошибки (практически те же, что в письме).

Кроме того, при нарушениях в письме наблюдаются сопутствующие ошибки: ошибки на буквы, обозначающие безударные гласные; ошибки в написании звонких и глухих звуков в конце слова; замена букв по графическому сходству (вместо «Ш» пишется «И», вместо «Е» – «Э», вместо «Л» – «М» и т.д.); зеркальное написание букв.

Правильные навыки чтения и письма могут быть приобретены только в результате интенсивных упражнений на фоне проводимых системных мероприятий. Групповой метод здесь малоэффективен. Лучшие результаты демонстрирует индивидуальный подход в рабочее время, когда в процессе школьных занятий логопед забирает ребенка из класса и проводит с ним индивидуальные занятия по коррекции чтения или письма. Полностью противопоказан метод «целых слов». Опора производится на освоение чтения или письма отдельных слогов и составления из них целых слов. Применяются следующие упражнения: разложение слов на слоги и объединение слогов в слова; постепенный переход при чтении и письме от двухбуквенных слов к более длинным, с анализом и исправлением повторяющихся индивидуальных ошибок; чтение и написание целых предложений; чтение с пониманием смысла и осмысленное написание текстов (Renschmidt H., 2000, с. 439). Освоению и большей эффективности упражнений способствует использование компьютерных игровых методик или просто освоение техники печатания на компьютере (с помощью специальных программ) или механическом печатающем устройстве (пишущей машинке) (Лохов М.И., Фесенко Ю.А., 2010).

Помощь школьникам с аутизмом

По авторитетному мнению одного из старейших детских психиатров ленинградской школы, ученика С.С. Мнухина, автора нескольких книг по аутизму, Б.В. Воронкова (Воронков В.Б., 2009), которое дает возможность задуматься над тем, что есть истинный аутизм, поскольку многие знают не понаслышке и о педагогических надеждах при работе с детьми-аутистами, и о усилиях педагогов и психологов, особенно – специальных, которые они с минимальным КПД тратят в работе с такими детьми, «... дискуссии о преимуществах или недостатках домашнего воспитания в сравнении с воспитанием в обычном или специализированном детском саду, индивидуального или интегрированного (в любой форме) обучения должны предваряться вопросом: какова цель? Важно помнить, что все виды воспитания, обучения, все коррекционные стратегии – всего лишь средства, а целью должно быть облегчение жизни самому аутисту и его несчастным родителям. Главными предпосылками и непременным условием успеха коррекционной работы должны стать обоснованный уровень ожиданий и выработка у родителей реалистических представлений о перспективах ребенка в принципе. Усилия специалистов по коррекционной работе и родных больного должны быть в первую очередь направлены на его бытовую адаптацию. Тот, кто работал с аутистами, знает, как радуются родители тому, что их ребенок самостоятельно и успешно начинает пользоваться туалетом и приемлемо вести себя за столом. Способность же озвучить напечатанный текст или произвести арифметические действия имеют, как правило, и по справедливости, подчиненное значение, поскольку в

жизни она окажется, скорее всего, не востребованной. Исходя из сегодняшнего состояния проблемы, наиболее разумным для общества и государства было бы предложить аутисту такую среду, которая обеспечивала бы ему не внедрение в социум, тем более мифическую социальную адаптацию, а максимальную защиту. Реальность же такова, что современный социум по ряду причин не готов интегрировать больных с синдромом Каннера, да и сами пациенты, в силу особенностей своей психики, не испытывают потребности в обретении социального статуса» (Фесенко Ю.А., 2019).

Учитывая клинические особенности детей с РДА, требования к их обучению сводятся к следующему:

- учебную среду необходимо организовать таким образом, чтобы образовательная программа была последовательной и предсказуемой для учащегося;
- дети с аутистическими нарушениями должны иметь возможность взаимодействовать с нормально развивающимися сверстниками, которые могут показать примеры надлежащего поведения, речи, общения, социальных и игровых навыков;
- учащиеся с аутистическими нарушениями должны обучаться навыкам общественной жизни и профессиональным навыкам с как можно более раннего возраста. Их нужно учить взаимодействовать с окружающими и давать им возможность налаживать связи с другими учащимися;
- необходимо обучение навыкам безопасной жизнедеятельности – как правильно переходить улицу, как обратиться за помощью в трудной ситуации и т.д., что имеет важнейшее значение для развития самостоятельности;
- важность участия семьи в учебной программе огромна.

Программы, разработанные с участием родственников и предназначенные для перенесения обучающей деятельности, опыта и методики из школы в дом и общество, облегчают приобретение социальных навыков» (Пашковский В.Э., 2014, с. 176).

Эффективное удовлетворение поведенческих и психических потребностей детей и подростков с аутизмом требует понимания, гибкости и креативности.

Выбор целей для лечения лучше всего проводить с использованием мульти-методического подхода, включающего интервью с родителями и учителями и непосредственную оценку ребенка. Оценка лечения может быть сосредоточена на основных нарушениях социального общения, таких как социальные навыки или сопутствующие проблемы тревоги, депрессии или неадаптивного поведения. Для детей дошкольного и младшего возраста эффективные программы раннего вмешательства обычно нацелены на основные симптомы, основаны на теории, включают 20 или более часов вмешательства и программу для перехода. Для детей старшего возраста и молодежи планы лечения могут также включать проблемы, связанные с тревогой, расстройствами настроения или поведения (Kim J. et al., 2000).

Часто дети и подростки с аутизмом сталкиваются со значительными организационными проблемами и трудностями при выполнении заданий или домашних упражнений. Несоблюдение требований не обязательно связано с

сопротивлением. Необходимы четкие примеры и помощь в составлении расписания, часто обучение решению проблем может быть использовано для определения путей устранения дезорганизации. Например, раздаточные материалы можно использовать для наглядного руководства процессом решения социальных проблем. Активному и внимательному участию во время сеанса способствуют визуальные графики и стратегии самоконтроля/регулирования. Цель устанавливается в начале сеанса, при необходимости определяется вознаграждение за достижение цели (например, ответы на вопросы; выполнение домашнего задания). Из-за трудностей, с которыми сталкиваются люди с аутизмом при поиске решений проблем, они часто испытывают трудности с концептуализацией пользы терапии во многих областях (например, построение отношений, преодоление фрустрации). Необходимо определить связи между целями терапии и долгосрочными результатами. Например, для подростка, который не заканчивает школьную работу, может быть полезным подробное обсуждение важности домашней работы для оценок, окончания школы и будущей цели стать программистом. Исследования показали, что когнитивно-поведенческое лечение может быть специально разработано для включения обучения навыкам и социального коучинга для людей с РАС (Bölte S., Poustka F., Holtmann M., 2008). Содействие обучению навыкам и внедрение когнитивных стратегий позволяет не только развивать новые навыки, но и понимать важность конкретных навыков. Приводятся примеры основанных на фактических данных стратегий визуальной поддержки, социальных историй, видео-само моделирования, самоменеджмента и обучения релаксации.

Когнитивные сценарии помогают научить человека самостоятельно инициировать и поддерживать разговоры, в то время как видео-само моделирование учит позитивному поведению и уменьшает нежелательное поведение, позволяя людям видеть себя в ситуациях, когда они действуют на более продвинутом уровне, чем они обычно функционируют. Общим элементом всех этих стратегий является то, что они учитывают потребность в конкретной информации, которая не является абстрактной и основана на визуальном обучении (Frith U., 1989).

Другие терапевтические цели, часто включаемые в терапевтические сеансы, – это тренировка самоуправления и релаксации. Процедуры самоуправления – это поведенческие методы, которые требуют от индивидов активного контроля за своими собственными действиями и надлежащего подкрепления в ответ на это поведение. Шоплер с соавторами (Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л., 1997) предположили, что, обучая людей с аутизмом самоконтролю, развиваются новые сложные навыки, которые служат для уменьшения проблемного поведения. Было показано, что методы самоконтроля уменьшают разнообразие неадаптивного поведения, такого как истерики, агрессия и вспышки гнева. Прогрессивные процедуры релаксации, которые включают систематическое подтягивание и расслабление мышц и дыхательные техники, получили некоторую поддержку в литературе для уменьшения проблемного поведения (Гиллберг К., Стеффенбург С., 2004).

С добавлением этих компонентов и акцентом на развитие навыков решения проблем можно напрямую решить проблему сокращения нежелательного поведения и поощрения предпочтительного. Тем не менее, хотя существует множество исследований по управлению поведением среди людей с аутизмом: «Не было показано, что ни одно вмешательство эффективно справляется с проблемным поведением у всех детей с аутизмом» (Lord C., Rutter M., DiLavore P. C., Risi S., 1999).

Работа, направленная на коррекцию тревожности и повышение самооценки

Профессор психологии Петер Мюрис отмечает, что тревожные расстройства являются одними из наиболее распространенных психологических проблем у детей и подростков (Muris P., 2007); повышенная тревожность детей и подростков – психологическая особенность, характеризующаяся склонностью к беспокойству в большинстве жизненных ситуаций. Кроме того, она может проявляться чрезмерной привязанностью к матери, возбудимостью, гиперактивностью, подавленностью, замкнутостью, застенчивостью, страхами, нарушениями сна, аппетита. Основой лечения является психологическая помощь, которая при необходимости дополняется применением лекарственных препаратов.

Психолог Е.В. Грошева говорит, что разнонаправленное воздействие при коррекции у детей с резидуально-органическим поражением головного мозга – это и медикаментозное, и нейропсихологическое, и психолого-педагогическое воздействие. Такое разнообразие методов работы объясняется многочисленностью «мишеней» для коррекции. Как показывают исследования результативности этих воздействий, наилучший эффект оказывают лечебные программы, которые осуществляются комплексно, действуя последовательно, согласно принципам иерархичности, от метаболического и нейрофизиологического к более «высоким» – поведенческому и личностному уровням. Несмотря на практически обязательно присутствующую социальную дезадаптацию, тревожность выявляется далеко не всегда. Это связано с незрелостью, поверхностностью, нестойкостью переживаний таких детей, часто – с отсутствием критики к своему поведению. Тревожность в данном случае – расстройство, возникающее у детей, которые могут осознать свое отличие от других, переживающих свою «неправильность», т.е. наиболее чувствительных, с хорошим интеллектом. В другом варианте тревожность может возникнуть в случае конфликтных отношений или отвержения ребенка в семье, неприятия его особенностей матерью. При этом у ребенка формируется заниженная самооценка, тревожность, плаксивость, чувство вины. Чаще всего тревожность у детей ограничивается ситуациями, связанными со школьным обучением, т.е. школьной тревожностью. Для работы на этом этапе используются упражнения, направленные на выявление положительных качеств ребенка (как им самим, так и другими участниками группы), его внутренних ресурсов. Используются различные формы самопредъявления ребенка (рассказ о себе), упражнения типа «что я умею делать лучше всего», упражнения,

направленные на сплочение группы и создание теплой, дружеской атмосферы и т.д. Обязательно проводится работа с родителями тревожных детей (Грошева Е.В., 2006).

Психокоррекция агрессивного и оппозиционного поведения

Гиперактивные дети при общении со сверстниками часто проявляют агрессивность, потому что не знают других способов разрешения конфликтных ситуаций. Кроме того, часто они очень эгоцентричны и не умеют учитывать точки зрения других людей. Поэтому задача педагога, психолога, психотерапевта – научить ребенка видеть разные стороны проблемы и выходить из конфликтных ситуаций, используя разнообразные, но обязательно социально одобряемые способы. Для этого использовались методы дискуссии, ролевой игры. С детьми в кругу обсуждаются наиболее часто встречающиеся конфликтные ситуации, которые разыграются в разных вариантах.

Одним из вариантов помощи агрессивным детям является индивидуальная и групповая когнитивно-поведенческая терапия (КПТ). Цель КПТ при работе с агрессивными детьми состоит в том, чтобы заставить детей пересмотреть свой первоначальный выбор внешних или внутренних сигналов, собрать больше фактов о ситуации, прежде чем формулировать и выбирать поведение, выбрать менее враждебные и более адаптивные решения проблем и предвидеть последствия своих действий. Вмешательства обычно включают ролевые игры, отработку социальных навыков и когнитивное переосмысление на занятиях, домашние задания и участие родителей (Riggs P.G., Whitmore E.A., 2005).

Предупредить поведенческие нарушения можно с помощью выстраивания продуктивных доброжелательных отношений. Необходимо поощрять ребенка за помощь, сотрудничество, уступчивость, демонстрировать эмоциональную стабильность, самоконтроль, последовательность поступков. Важным при психокоррекционной работе со стороны врачей и психологов является активное участие обоих родителей и учителей.

Работа с гневом

При обучении детей конструктивным способам выражения гнева используются два направления:

1. Обучение детей понимать себя и прямо говорить о своих чувствах.
2. Научение выражать свой гнев сознательно в косвенной форме с помощью игровых приемов, перенося негативные чувства на неопасные предметы.

В работе с отрицательными эмоциями акцент делается на приемах, позволяющих ребенку сбросить накопившееся напряжение, агрессию. Детям разрешается кричать, топтать ногами, бить «грушу», пинать ногами мягкие игрушки, т.е. выразить свой гнев в любой форме. Выраженный положительный эффект оказывают упражнения, в которых дети уничтожают что-то, символизирующее для них какое-то негативное переживание. Это могут быть задания, в которых дети должны нарисовать нечто неприятное, тягостное для них: актуальный конфликт, наиболее значимое, повторяющееся отрицательное переживание и др., а затем – смять этот рисунок, порвать на части или выбросить. Главное условие занятия – не навредить другим. Затем дети обучаются понимать особенности своего гнева

и говорить о том, на что именно они обижены и злы, что именно чувствуют в данный момент, где в теле ощущаются негативные эмоции, на что они похожи, какого они цвета и т.д. Дети, глубже познакомившись с особенностями собственного им переживания и выражения негативных эмоций, научаются в определенной степени их контролировать (Нельсон III У.М., Финч-мл. А. Дж., 2002).

Заключение

1. По последним данным существует значительное количество детей с ОВЗ, обучающихся, в том числе по массовой программе, которые не способны в полной мере усваивать получаемые знания, испытывают существенные трудности в адаптации к условиям образовательной системы, требуют индивидуального подхода к обучению, дополнительной коррекционной, логопедической, психотерапевтической, лечебной помощи, относятся к категории детей с выраженной школьной дезадаптацией (ШД).

2. Оптимальное обучение данной категории детей возможно только при условии комплексного подхода в диагностике и медико-психолого-педагогическом сопровождении, оказании своевременных лечебных и коррекционных воздействий. Даже при условии обучения детей с интеллектуальными, речевыми, поведенческими, эмоциональными и коммуникативными нарушениями в рамках домашнего обучения, они должны оставаться в структуре педагогической системы.

3. Оказание медицинской и психологической помощи данным категориям школьников возможно только в тесном сотрудничестве с педагогами.

4. Переход на домашнюю или семейную форму обучения формирует предпосылки для будущих проблем с социальной адаптацией детей, не является решением всех их дидактических или поведенческих проблем, требует дополнительной работы педагогов, логопедов, психиатров, психологов.

Список литературы

1. Бражник Е.И., Федорова Г.Г. Признаки школьной дезадаптации детей и возможности психолого-социальной помощи. Комплексная психологическая помощь в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 17 дек. 2012 г. – СПб.: Изд-во РРГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 91–95.

2. Бычковский Д.А., Фесенко Ю.А. Эмоциональный компонент детско-родительских отношений у детей 7–11 лет с тревожно-фобическими расстройствами и его влияние на адаптацию в школе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – №. 6(75). – С. 136–138.

3. Воронков В.Б. Детская и подростковая психиатрия. – СПб.: Наука и техника, 2009. – 232 с.

4. Гиллберг К., Стеффенбург С. Аутизм, синдром Аспергера и другие аутистические состояния // Психиатрия детского и подросткового возраста / под ред. К. Гиллберга и Л. Хеллгрена. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. – С. 202–215.

5. Данькова А.А., Седегова В.В. Дезадаптация – фактор неуспешности ребенка: проблемы в поведении как показатель школьной дезадаптации. Комплексная психологическая помощь в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 17 дек. 2012 г. – СПб.: Изд-во РРГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 54–58.

6. Казикова Е.П. Психологическая зависимость учащихся подростково-юношеского возраста от педагога. *Ананьевские чтения – 2015: Фундаментальные проблемы психологии: материалы науч. конф., 20–22 окт. 2015 г. / отв. ред. В.М. Аллахвердов. – СПб.: СПбГУ, Скифия принт, 2015. – 127 с.*
7. Лохов М.И., Фесенко Ю.А. Коррекция заикания и других речевых расстройств детского возраста. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 160 с.
8. Международная классификация болезней (11 пересмотр) (МКБ 11) Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития. Статистическая классификация. – М.: КДУ, Университетская книга, 2021. – 432 с.
9. Миллер Н.А. Подростковый стресс – одна из причин возникновения школьной дезадаптации в условиях кадетского корпуса // *Вопросы психического здоровья детей и подростков. Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин. – 2014 (14). № 2. – С. 76–78.*
10. Нельсон III У.М., Финч-мл. А. Дж. Управление гневом в детском возрасте: когнитивно-поведенческий подход. Психотерапия детей и подростков. – 2-е изд. / под ред. Ф. Кендалла. – СПб.: Питер, 2002. – С. 137–176.
11. Пашковский В.Э. Ранний детский аутизм: дорожная карта. XII Мнухинские чтения. АУТИЗМ: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема / под общ. ред. Ю. А. Фесенко, Д. Ю. Шигапова. – СПб.: Виктория Плюс, 2014. – С. 171–178.
12. Психологическая и педагогическая коррекция заикания: коллект. моногр. / Ю.А. Фесенко, Л.Я. Миссуловин, М.И. Лохов, Р.И. Лалаева. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 164 с.
13. Сетко Н.П., Сетко А.Г., Булычева Е.В. Психическое здоровье детей и подростков: моногр. – Оренбург: Изд.-во ОрГМУ, 2019. – 335 с.
14. Фесенко Ю.А. Между здоровьем и болезнью (клинические и психолого-педагогические аспекты диагностики и коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья): моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – 220 с.
15. Фесенко Ю.А. Аутизм: мифы, реальность, возможности педагогической коррекции // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2019. – №2. – С. 211–219.*
16. Шац И.К. Школьная дезадаптация детей с психическими нарушениями: системный подход и возможности психотерапевтической помощи // XIV Мнухинские чтения: сб. ст. Междунар. конф. 24 марта 2016 г. / под общ. ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигапова. – СПб.: Альта-Астра, 2016. – С. 271–279.
17. Шигапов Д.Ю., Худик В.А. Понятия «Учебная, школьная и социальная дезадаптация»: тождественность или генезис явления? // *Наследие профессора С.С. Мнухина: из века 20-го в век 21-й: материалы конф. – СПб.: Нева-Трейд, 2009. – С. 247–251.*
18. Шигапов Д.Ю., Яковенко В.В., Горьковая И.А. Проблема школьной дезадаптации у пациентов кризисного отделения Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина // XIV Мнухинские чтения: материалы междунар. конф. 24 марта 2016 г. / под общ. ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигапова. – СПб.: Альта-Астра, 2016. – С. 304–311.
19. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: сб. упражнений для специалистов и родителей. – Минск: Изд-во БелАПДИ – «Открытые двери», 1997. – 86 с.
20. Bölte S., Poustka F., Holtmann M. Trends in autism spectrum disorder referrals // *Epidemiology. – 2008. – №19(3). – P. 519–520.*
21. Frith U. A new look at language and communication in autism. *British Journal of Disorders of Communication, 1989. Vol. 24. – Pp. 123–150.*
22. Green J., Sciberras E., Enticott P. G. Conduct disorder and oppositional defiant disorder // *Developmental Disorders of the Brain. 2016. – P. 139–155.*
23. Kim J. et al. The prevalence of anxiety and mood problems amongst children with autism and Asperger syndrome. *Autism, 2000. 4(2). – Pp.117–132.*

24. Lainhart J.E., Folstein S.E. Affective disorders in people with autism: a review of published cases. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1994. 24(5). – Pp. 587–601.
25. Lochman J.E., Matthys W. *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Children*, 2009. – 344 p.
26. Lord C., Rutter M., DiLavore P.C., Risi S. *Autism Diagnostic Observation Schedule. Generic*. Los Angeles, 1999.
27. Muris P. *Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents*. San-Diego, 2007. 400 p.
28. (Remschmidt H.) Ремшмидт Х. *Психотерапия детей и подростков*. – М.: Мир, 2000. 656 с.
29. Riggs P.G., Whitmore E.A. Расстройство поведения // Джекобсон Дж. Л., Джекобсон А.М. *Секреты психиатрии / пер. с англ.* – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – С. 374–379.
30. Steiner H., Remsing L. Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Oppositional Defiant Disorder (англ.) // *J. Elsevier BV*, 2007. Vol. 46, n. 1.– Pp. 126–141.
31. Tantam D. *Asperger syndrome in adulthood*. U. Frith (ed.) *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press, 1991. – Pp. 147–183.

Речевое поведение как объект психолого-педагогического сопровождения детей с разными темпами психического развития

Введение

История развития человеческого общества знает разное отношение к детям, сочетающее в себе всепоглощающее чадолюбие и вопиющее, не поддающееся никакому логическому объяснению насилие. Современное подрастающее поколение формируется под влиянием разнообразных, в большинстве своем противоречивых социокультурных тенденций. Транзитивность жизненного пространства, социальная, техногенная и природная экстремальность, беспрецедентно расширившийся спектр витальных угроз и информационных рисков и, неопределенность гарантий личных перспектив прямо или косвенно, через воздействие родителей, повышают психологическую уязвимость детей и подростков. Классические исследования и повседневные наблюдения фиксируют эмоциональную неустойчивость, закрытость, несамостоятельность, узкие границы принятия социальных норм и сниженную социальную активность, размывание представлений об индивидуальности и интимности, обостренное чувство отчуждения, низкую информационную селективность, разнообразные зависимости. Этот, далеко не полный, список постоянно пополняется преимущественно негативными психологическими феноменами, сопровождающими адаптацию молодого поколения в новой реальности. Безусловно, что в таких условиях требуется концентрация социальных и личностных потенциалов адаптации. При этом поддержка в максимально эффективной реализации имеющихся возможностей необходима прежде всего тем категориям детей, уязвимость которых усиливается в связи присущими им ограничениями в здоровье, нарушениями механизмов индивидуального развития.

К числу распространенных нарушений процессов и механизмов онтогенеза относится задержка темпа психического развития. В Международных классификациях болезней десятого пересмотра и одиннадцатой версии задержка психического развития растворяется в понятиях нарушенного развития, расстройств развития учебных навыков. Тем не менее длительная психологическая и педагогическая практика, результаты исследований в нашей стране и за рубежом позволяют считать задержку психического развития в качестве специфического нарушения онтогенеза, сопровождающегося личностной дезадаптацией и школьной неуспеваемостью. К этому добавляются значительные трудности в социальной интеграции, речевой коммуникации, которые испытывают дети с задержкой психического развития. В острую проблему как для современного образования, так и психологической науки превращаются поиски эффективных способов обеспечения коммуникативного потенциала детей с задержанным темпом психического развития. В этой связи целесообразно обратиться к достижениям психолого-педагогического сопровождения.

Сегодня психолого-педагогическое сопровождение – одно из ключевых направлений поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в том числе и школьной. Сопровождение детей с задержкой психического развития затрагивает преимущественно эмоциональную, познавательную, поведенческую сферы. Речевое поведение редко рассматривается в качестве сферы, нуждающейся в сопровождении. Такое положение требует изменения, поскольку интегрирующий и регуляторный смысл речевого поведения заметно возрастает в условиях глобального информационно-коммуникационного прессинга, под воздействием которого несомненно оказываются дети с задержкой психического развития.

Возникшее положение вряд ли можно считать случайным. Речевые особенности детей с задержкой психического развития долгое время раскрывались преимущественно с позиции логопедии, фокусирующей произношение, грамматические признаки, словарный запас. Традиционно задержка психического развития прорисовывалась в нечеткости произнесенных звуков и слов, вялой артикуляции, невысокой вербальной активности. Одновременно детям приписывался существенно сниженный коммуникативный потенциал: значительные трудности в вербальном выражении мыслей и чувств, несоответствие высказываний актуальной коммуникативной ситуации, барьеры установления и сохранения вербальных контактов как со сверстниками, так и взрослыми. Несмотря на это, образовательная система предполагает выполнение задач, связанных с интеграции детей с задержкой психического развития в широкий социум и коллектив массовых школ. Логопедический аспект явно недостаточен, чтобы реализовать психолого-педагогическое сопровождение речевого поведения как целостного феномена социальной коммуникации. К тому же, понятие «речевое поведение» лишь эпизодически встречается в исследованиях. В связи с этим возникает необходимость раскрытия содержания, проявлений и структурной организации речевого поведения у детей с задержкой психического развития как возможной и актуальной сферы психолого-педагогической сопровождения.

На настоящем этапе разработки проблемы психолого-педагогического сопровождения речевого поведения акцент делается на результатах психологической диагностики вербальной направленности, определяющей содержание вербального компонента речевого поведения.

Аксиологический аспект психолого-педагогического сопровождения речевой коммуникации детей с задержкой психического развития

В своем ценностном становлении идея психолого-педагогического сопровождения прошла довольно долгий и извилистый путь признания и практической реализации. Сегодня сопровождение – неотъемлемый элемент деятельности многих общих и специальных образовательных учреждений. Имеет смысл обратить внимание на тот факт, что в Санкт-Петербурге каждый из восемнадцати административно-территориальных районов имеет свой Центр психолого-медико-социального сопровождения или структуру с другим названием, но выполняющую функцию сопровождения. Психолого-педагогическое

сопровождение прочно вошло в практику развития и коррекции социальных и личностных потенциалов всех участников образовательного процесса. На это указывают сложившиеся к настоящему времени многочисленные модели, использующиеся на разных образовательных ступенях. Разработанные и уже апробированные модели различаются по основной цели, содержанию этапов и направленности, по применяемым конкретным технологиям и конечному результату, характеризуются неоднородностью объектов сопровождения (Демьянчук, 2022). При всем разнообразии вариантов исследователи и практики признают ценность психолого-педагогического сопровождения на социальном и индивидуальном уровнях, делают акцент на значении для детей с проблемами в развитии.

Социальная аксиология сопровождения детей с задержкой психического развития раскрывается в направленной психологической и педагогической регуляции наиболее уязвимых зон социальной интеграции, в частности зоны межличностной коммуникации. Общеизвестно мнение, что зрелость навыков общения относится к системообразующим факторам успешной социализации как гармонично развивающихся детей, так и детей с ограничениями в развитии. Детей с задержкой психического развития вряд ли можно считать исключением. Несформированность коммуникативных умений существенно препятствует созданию условий для успешной их интеграции в социум, осложняет и без того непростой процесс психического развития. Требования к коммуникации детей с задержкой психического развития отчетливо осознают педагоги, постоянно сталкивающиеся с детскими межличностными проблемами в образовательных учреждениях и за их пределами. Педагоги, их оказалось 65%, отмечают у таких детей трудности взаимодействия со сверстниками и взрослыми, отсутствие положительных примеров общения (Шаукенова, 2016). В результате возникают предпосылки для обособленности и исключения из процессов межличностного взаимодействия, для возникновения чувства эмоционального дискомфорта, усиления тревоги, ощущения неуверенности в себе.

Среди причин коммуникативных проблем у детей с задержкой психического развития ведущее место занимают специфические особенности развития речи и речевой деятельности. Не случайно, что речевое развитие детей с задержанным темпом привлекало внимание широкого круга ученых еще в середине прошлого века (Лубовский, 1978). Уже тогда многие исследователи фиксировали отдельные признаки речи, которые заметным образом отличали их от нормально развивающихся сверстников. Так, было установлено, что речевые проблемы затрагивали произношение звуков и слов, проявляясь в виде нечеткости в произношении свистящих и шипящих звуков, в смешении глухих и звонких, твердых и мягких согласных. И если отдельные звуки дети с задержкой психического развития способны произносить правильно, то произношение целого слова или словосочетания вызывает трудности. Им присущи разные виды аграмматизмов, в частности, ошибки в употреблении определенных слов, пропуски или добавление лишних слов в предложении, неточности в определении глагольных форм, нарушения в согласовании предложений, неструктурированность вербального

высказывания. К распространенным искажениям относятся нарушение порядка слов в предложении и неуместное употребление предлогов, нечувствительность к семантической значимости однородных слов, их частое смешение (Слепович, 1978, Насонова, 1979, Борякова, 1983, Киселева, 2007).

Нарушения затрагивают активный и пассивный словарь детей с задержкой психического развития. В этом случае уместно говорить о трудностях использования в речи существительных с собирательным и абстрактным значением, а также редко встречающихся в их повседневной жизни. Речевые высказывания, важные для полноценного общения, представляют большую трудность для этой категории детей. Отсутствие четкой цели высказываний сочетается с избеганием развернутого и полного ответа на обращенные вопросы, разностороннего описания окружающих предметов (Жаренкова, 1972, Лубовский, 1978; Слепович, 1978, Насонова, 1979).

Известно, что общение предполагает диалог между партнерами, построенный на основании взаимного уважения и доверия друг к другу, на готовности к пониманию друг друга. Диалогическое взаимодействие – большая трудность для детей с задержкой психического развития. Причина не только в небольшом словарном запасе, но и в отсутствии стремления донести смысл высказывания до собеседника, поддерживать с ним вербальный контакт (Вольская О.В., Руснак А.А. 2015.). В результате коммуникативные задачи не всегда решаются должным образом, предпочтение отдается невербальным средствам или замещающим общение дезадаптивным программам поведения.

Даже весьма обобщенный анализ показывает, что задержке психического развития органично присущи многочисленные речевые проблемы. Еще на ранних этапах изучения этого феномена было установлено, что дети к началу школьного обучения не достигают уровня речевой готовности, который необходим для успешной интеграции в школьный социум. Качественно и количественно этот уровень не соответствует готовности, отмечаемой у обычно развивающихся сверстников. Именно этим можно объяснить, что коррекция речевых нарушений детей дошкольного и школьного возрастов предполагает широкий спектр медико-логопедических воздействий, направленных на проявления общего недоразвития речи, афазии, дислексии, дисграфии, дизартрии, дислалии, заикания.

Одновременно надо признать очевидную трудность психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития, если принимать во внимание только отдельные признаки нарушения речевой деятельности, на которые были нацелены не только логопедические, и психологические исследования. При всей реальной продуктивности помогающая позиция, акцентирующая произношение, грамматические нарушения или словарный запас, имеет ограничения. За пределами анализа оказываются важные составляющие использования речи в решении актуальных жизненных проблем ребенка. Нередко исключаются направленность речи в общении, ее смысловой, мотивационный, эмоциональный и этический контексты. В результате разрушается целостность речевой сферы, обеспечивающей межличностную коммуникацию, которая зна-

чительно выходит за рамки произношения звуков и актуализации словарного запаса. Одна из задач сопровождения речевого поведения заключается в создании комфортных условий для адекватной интеграции детей с задержкой психического развития в учебную среду, в группу сверстников. В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на целостные многомерные речевые феномены, которые лежат в основе межличностной коммуникации. С этих же позиций объектом психолого-педагогического сопровождения может быть речевое поведение.

Структура и функции речевого поведения как коммуникативного феномена

В современных социокультурных условиях коммуникация превращается в неотъемлемую и динамичную часть жизни человека. Постоянно обновляющиеся информационные технологии кардинально меняют коммуникацию, вносят в нее новые формы, трансформируют привычные элементы. Беспрецедентный размах приобрело виртуальное общение, содержащее в себе широкие возможности взаимодействия между людьми и одновременно риски нарушения этого же взаимодействия. Следует также упомянуть мнение лингвистов о постепенном переносе общения в эпистолярную сферу. Письменный язык все отчетливее приобретает признаки спонтанности, живости и стремительности, тем самым сближаясь с устной речью (Кронгауз, 2009). Несмотря на неизбежное взаимное влияние виртуальной и реальной коммуникации, остается важным исследование интегральных речевых феноменов.

Функцию интеграции речевых проявлений, необходимых для успешной коммуникации, выполняет речевое поведение. Однако речевое поведение как самостоятельный коммуникативный феномен практически не рассматривается. Тем не менее предпосылки к его описанию можно найти уже у античных мыслителей и в ходе формирования научной мысли о психологии речи во всех последующих периодах общественного развития. Попытка соединить разрозненные описания культурно-исторических и психологических истоков приводит к заключению, что речевое поведение все активнее признается системно организованным феноменом речевой сферы личности. Содержание, элементы и функции речевого поведения могут быть отражены с позиций социально-ролевого, поведенческого, лингвистического и коммуникативного подходов. Каждый подход интерпретирует речевое поведение, выделяя определенную специфическую его сторону. Так, коммуникативный подход объединяет взгляды на речевое поведение как на коммуникативный процесс, цель которого заключается в удовлетворении коммуникативных потребностей (Зимняя, 2001). Поведенческому направлению свойственно сужение смысла речевого поведения, ограничение его внешне наблюдаемыми реакциями на речевые и неречевые стимулы (Osgood, 1988; Фрумкина, 2003.). Социально-ролевой подход определяет речевое поведение как одну из составляющих общения, которая формируется и осуществляется под влиянием социумом, в первую очередь ближайшего социального окружения (Вагнер, 2013). Комплексное исследование всех производных и составляющих

речи в контексте деятельности человека принадлежит психолингвистическому подходу. С точки зрения А. А. Леонтьева, психолингвистика устанавливает соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, а также соотношение между личностью и языком, который играет главную роль в формировании образа мира человека (Леонтьев, 2008). Речевое поведение интересует психолингвистику с позиции речевой деятельности, речевых проявлений личности и индивидуальности. Именно в психолингвистических исследованиях встречаются такие понятия, как «языковая личность», «речевая личности», «коммуникативная личность» (Красных, 2003; Караулов, 2007). В целом смысл речевого поведения сводится к совокупности речевых актов и действий, системе коммуникации, комплексу отношений личности и к признакам языковой (коммуникативной) личности. Если учитывать сложившиеся смыслы, то речевое поведение – сложный и многогранный коммуникативный феномен, функции которого заключаются в обеспечении прагматических возможностей речевой деятельности и речевой продукции.

В процессе школьной интеграции основная прагматическая цель речевого поведения детей с задержкой психического развития, как и нормально развивающихся, заключается в создании условий для комфортного вхождения в референтную группу сверстников. В связи с этим речевое поведение целесообразно определить как особую многофакторную форму коммуникативной активности, основанную на свободной актуализации языка и речи для выражения отношений к участникам социального взаимодействия и направленную на достижение личностно значимых целей. Речевое поведение, будучи многомерным феноменом, структурно организовано. Его структуру образуют вербальный, смысловой, эмоциональный, мотивационный, прогностический и этический компоненты.

Каждый из компонентов обладает определенной смысловой нагрузкой. В частности, вербальный компонент – это не что иное, как словарный запас (лексикон), обороты речи, устойчивые фразы, совокупность высказываний. Смысловой (когнитивный) компонент отражает понимание конкретной коммуникативной ситуации, конкретного контекста, коммуникативных партнеров для выбора определенной стратегии достижения коммуникативной цели. В эмоциональном компоненте заключена совокупность эмоций, сопровождающих речь в каждой коммуникативной ситуации. Этический (нравственный) компонент отражает ориентацию на всю совокупность морально-нравственных норм, правил, запретов в социуме по отношению к речи. В него входят также навыки культуры общения, которые знает, понимает, использует и контролирует человек. Мотивационный компонент представлен совокупностью внешних и внутренних факторов, побуждающих выбирать слова и высказывания для межличностного взаимодействия. В прогностическом компоненте заключена способность предугадывать ход коммуникативной ситуации и планировать дальнейшие речевые действия в контексте этой ситуации. Все компоненты тесно связаны между собой и в реальных коммуникативных ситуациях не всегда четко дифференцируются.

Судя по содержанию, каждый компонент выполняет свою функцию в целостном речевом поведении и в определенной мере интегрирует все остальные. Если исходит из того, что конструктивное межличностное взаимодействие в школьной коммуникации должно строиться преимущественно на диалоге, то для речевого поведения наиболее значим вербальный компонент. Вербальный компонент полно и разнообразно раскрывается через слово как наиболее распространенное средство в коммуникации между людьми. Вербальный язык нередко приравнивается к так называемому естественному языку и признается первичным, системообразующим с социально-психологической точки зрения. Вербальная коммуникация представляет собой основной способ обмена информацией между людьми, выполняя к тому же еще и контактную, эстетическую, ментальную, регуляторную функции (Кулка, 2019).

В вербальном компоненте речевого поведения отражена направленность личности на значимые для нее жизненные сферы, способность включаться в референтные группы, выстраивать необходимые вербальные стратегии диалога. Кроме того, этот компонент наиболее тесно связан с интеллектуальными возможностями личности. Можно заключить, что для организации психолого-педагогического сопровождения речевого поведения детей с задержкой психического развития особое внимание должно быть уделено вербальному компоненту.

Вербальный компонент речевого поведения младших школьников с задержкой психического развития

С целью определения особенностей вербального компонента речевого поведения детей с задержкой психического развития было проведено специальное исследование. В исследовании участвовали две группы детей младших школьников в возрасте от 6 до 11 лет. В одну из групп вошли 49 младших школьников, у которых по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) диагностировалась задержка психического развития. По наблюдениям педагогов и результатам беседы психолога, участники исследования отличались низким самоконтролем поведения, включая и речевое, слабой концентрацией внимания и быстрым его истощением, неустойчивостью интереса к деятельности, повышенной возбудимостью и эмоциональной ригидностью. Нередко у них замечалось деструктивное отношение к школе в виде высказываний о взрыве школы, гибели людей, появления многочисленных монстров, угрозы смерти и причинения вреда сверстникам. Наряду с этим, их отличали чрезмерное послушание, боязнь авторитетных взрослых, стремление к зависимому общению со значимыми взрослыми, в том числе учителями, психологами. У половины детей с задержкой психического развития, обучавшихся в младших классах, навыки письма были или заметно снижены, или вообще отсутствовали. На фоне непонимания учебного материала развивались проблемы с академической успеваемостью.

Еще до начала тестирования обнаруживались некоторые речевые особенности детей с задержкой психического развития. Наблюдалось частое использование жаргонных и сленговых речевых форм, склонность к пустословию,

беспредметному разговору. Требовалось многократное объяснение не только инструкций к заданиям и содержания стимульного материала, но и отдельных слов. Пренебрежительное отношение к замечаниям взрослых демонстрировалось вербальной агрессией – открытым использованием ненормативной лексики в присутствии взрослых, агрессивными высказываниями в адрес учителей, а также сверстников.

Предварительно отметим некоторые формальные признаки вербального компонента речевого поведения детей с задержкой психического развития, которые подтверждают традиционные представления о речевом их развитии. В частности, подтверждается меньший словарный запас по сравнению с нормативно развивающимися детьми этого возраста. В среднем у одного ребенка словарный запас составлял $7,22 \pm 1,3$ слова. К этому добавляется преобладание в письменных ответах односложных, грамматически неправильно построенных высказываний, использование отдельных слов и букв, редкое обращение к грамматически связанным словосочетаниям.

Последующая беседа наглядно показала основные темы общения детей: фильмы, сериалы, комиксы, компьютерные игры, а также симпатии и антипатии в отношениях между сверстниками. Разговор о прочитанных книгах поддерживали только 12% детей. Описание себя, как правило, замещалось описанием любимых компьютерных игр, сериалов и героев комиксов. При этом использовались преимущественно слова современного сленга и выражения из популярных фильмов, компьютерных игр или комиксов. Широко использовались иностранные слова, адаптированные в русской разговорной речи, например, «сорян» (видоизмененное «sorry»). В то же время обычный разговор на школьную тему не поддерживался.

Группа сравнения состояла из 49 детей с нормативным развитием. Дети не испытывали заметных трудностей в освоении учебных программ и требований школьной дисциплины. Участвуя в исследовании, дети быстро усваивали инструкцию, без труда ориентировались в диагностическом материале. В противоположность детям с задержкой психического развития объем их лексикона больше – в среднем $14,3 \pm 0,7$ слова (различия между группами по критерию Манн-Уитни статистически достоверны при $p \leq 0,05$). Сама лексика разнообразнее и представлена правильными грамматическими конструкциями. Вместе с тем нельзя не отметить, что и в этой группе детей наблюдались проявления вербальной агрессии, направляемой на сверстников. Было замечено как завуалированное, так и открытое использование ненормативной лексики и экстралингвистических средств в общении (громкие выкрики, стуки), демонстрировалось также пренебрежительное отношение к нормам поведения.

На сегодняшнем этапе разработки идей психолого-педагогического сопровождения речевого поведения основное внимание уделялось диагностике вербального компонента как наиболее естественно проявляемому и наиболее доступному наблюдению в школьной коммуникации. Ему принадлежит функция интеграции вербального выражения мыслей, чувств, эмоций, системы отноше-

ний к окружающему миру и себе. Эмпирический материал, раскрывающий содержание вербального компонента, был получен с помощью методики «Свободное письмо» П. Элбоу, Н. Голдберг, Дж. Кэмерон. Методика свободного письма (freewriting) основана на мнении разработчиков о том, что каждый человек способен высказать вслух или написать ту информацию, которой он обладает» (Elbow, 1998).

Выбор методики и способ ее проведения обусловлены возрастом участников исследования, ориентацией на закономерности общего и задержанного развития, а также специфическими признаками речевого развития детей младшего школьного возраста. Учитывались также валидность и надежность методики, ее диагностические возможности в решении проблем психолого-педагогического сопровождения. При тестировании детям предлагалось в течение 5 минут написать любые фразы, предложения, слова, буквы, которые приходят им в голову. Какие бы то ни было ограничения или установки относительно тем высказываний отсутствовали. Такая форма методики позволяла раскрыть непроизвольно выражаемую вербальную направленность речевого поведения. Вербальная направленность рассматривалась нами как актуализированная словесно значимость для личности определенной жизненной сферы, системы отношений. Содержание вербальной направленности выявлялось методом контент-анализа свободного письма детей. Результаты контент-анализа демонстрировали три тенденции выражения вербальной направленности в речевом поведении детей с задержкой психического развития

- вербальная синкретичность – хаотичное использование различных слов на разнообразные темы из многих сфер жизни;
- конкретизированная направленность – ряды слов и словосочетаний разной размерности, объединенные какой-либо тематикой или конкретной жизненной сферой, ситуацией;
- смысловые направленности – единый рассказ, целостная история в виде логически связанных между собой предложений.

Речевое поведение детей младшего школьного возраста охватывал спектр из семи видов конкретных вербальных направленностей. Среди них направленность на референтную группу, представленная субкультурными выражениями, интернет-терминологией; эго-направленность, описывающая Я-Образ; направленность на межличностные отношения в виде описания разной модальности взаимодействия с другими и отношения к другим, указания имен близких и авторитетных людей; направленность на школьную среду, выраженная школьной терминологией, описанием школьной атрибутики, названиями учебных предметов; направленность на удовольствие, очерчивающая доминирующие материальные ценности, разнообразие развлечений, удовольствия от еды, ничегонеделания; направленность на такие сферы жизни, как быт, природа, техника, семья, время. Кроме того, к вербальному компоненту причислялись разнообразные речевые символы: «искаженные слова и словосочетания», математические примеры,

буквы, неэтичные выражения, клишированные выражения, нетрадиционные выражения. Подобные речевые выражения условно были обозначены как преднаправленность.

Сопоставлении содержательных особенностей вербальной направленности показало, что при задержке психического развития в речевом поведении доминирующее положение занимает коммуникация как в референтной группе, так в межличностных отношениях в целом. Судя по вербальной направленности, ценность коммуникации со сверстниками обнаруживается у 69% участников исследования. Направленность на коммуникацию в референтной группе представлена преимущественно субкультурными выражениями. Они сближают со сверстниками, создают общее коммуникативное пространство, доступное пониманию в первую очередь определенной общности, разделяемое определенной группой. Видимо, поэтому декодирование ряда детских высказываний потребовало дополнительных усилий и времени со стороны психологов. В ходе беседы с детьми удалось выяснить, что написанное ими слово «заброшка» означает «заброшенное место», «гагл» – это искаженное название информационной поисковой системы «Google», «кек» – это ничего не означающее звуко сочетание, эмоционально привлекающее детей («нравится, как звучит»).

В группе детей с нормативным развитием субкультурные выражения встречались реже и имели специфические особенности. Они в значительной мере были представлены популярными устойчивыми выражениями («мама мия», «о карамба»), интернет-терминологией («лайк», «онлайн», «хакер»). В отличие от детей с задержкой психического развития дети этой группы могли объяснить смысл и причину употребления каждого слова.

Вербальная направленность на межличностные отношения также представлена достаточно полно в речевом поведении многих детей с задержкой психического развития. Такой вид вербальной направленности обнаруживается у 67% участников исследования. Значимость общения отражают слова и предложения, описывающие отношение детей к кому-либо, специфику их взаимодействия с другими. При этом явно преобладает выражение дружеских, доверительных и даже романтических отношений. Негативная вербальная направленность на других в группе детей с задержкой психического развития скорее ситуативна, чем закономерна – около 5% от общего количества высказываний. Вербальная направленность на межличностное взаимодействие также широко представлена у детей с типичным психическим развитием. Явное отличие в том, что она выражена большим количеством словосочетаний с негативной окраской межличностных отношений со сверстниками. Дети допускали в своей речи использование неэтичных слов, оскорбительных выражений по отношению к сверстникам и ситуациям общения.

Ценность конкретных жизненных сфер для детей с задержкой психического развития фиксируется в вербальных направленностях 61% участников исследования. Вопреки нашим ожиданиям вербальная направленность на семью обнаруживается только у небольшой группы. Всего 17% детей приводили такие слова, как «мама» и «папа». Неожиданным выглядит и тот факт, что во время беседы

речь о семье также заходила не так часто. Дети более охотно описывали супергероев из комиксов и сериалов, компьютерные игры, современные гаджеты. В отличие от них в группе детей с нормативным развитием вербальная направленность на семью была представлена более разнообразно. Ключевые слова «мама» и «папа» дополнялись словами, описывающими других членов семьи.

Вербальная направленность речи 57% участников исследования с задержкой психического развития отражает значимость материального благополучия. Хотя словесные выражения грамматически не всегда верны, но в них фиксируются представления детей с задержкой психического развития о материальных ценностях, а также их актуальные потребности. В речи детей встречаются «вила» («вилла»), «500 тыщ», «машина». Желание иметь ноутбук, компьютер можно понять через такие записи: «хочу на день рождения наунбук» («ноутбук»), «компютер» («компьютер»).

Представления о собственном Я, включение его в картину мира – один из ведущих маркеров личностного развития детей. Речевая эго-направленность встречается примерно у 26% детей с задержкой психического развития, участвовавших в исследовании в виде использования местоимений «я», «мое», «мне». В их эго-направленности отражены главным образом представления о себе в настоящем. В группе детей с нормативным развитием эго-направленность представлена шире. В ней отражалось восприятие себя, отношение к себе не только в настоящем, но и будущем, стремление удовлетворять свои желания.

В речевой направленности детей с задержкой психического развития наименее полно представлена школьная среда. Лишь в описаниях 12% участников исследования упоминалась школа, учебные предметы, педагоги.

Отметим еще одну особенность вербального компонента речевого поведения детей с задержкой психического развития, которую условно можно обозначить как преднаправленность. Преднаправленность образуют слова и выражения, которым сами дети не могли дать объяснения, например, «FZM», «станер». Такие слова составляют 16% от общего количества слов и словосочетаний в свободном письме. Несмотря на это, написанные слова отражали реальные явления и предметы, окружающие детей и затрагивающие их сознание. Позже выяснилось, что «FZM» означает команду райдеров на скутерах, которых можно встретить в Санкт-Петербурге, о которых, видимо, знали дети.

Заключение

Традиционно в психологии и педагогике речевое развитие признается ключевой проблемой, определяющей становление сознания и всех форм жизнедеятельности человека в процессе онтогенеза. В этом контексте особую значимость приобретает речевое поведение как феномен, интегрирующий все психические процессы и регулирующий особенности взаимодействия с окружающими миром, обществом и собственным Я. Речевое поведение представляет собой тонкий индикатор социального, культурного, психического и интеллектуального статуса личности.

Речевое поведение представляет собой феномен, раскрывающий коммуникативные возможности детей с младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В этом большая роль принадлежит вербальному компоненту речевого поведения, который, в виде вербальной направленности отражает различную ценность тех сфер жизни, с которыми взаимодействуют дети. Одновременно вербальная направленность отражает и коммуникативные дефициты, приводящие к социальной и психологической уязвимости.

Современные эмпирические исследования речевого поведения находятся на этапе разработки теоретических позиций, принципов, методических поисков. Тем не менее уже сейчас отмеченные особенности вербальной направленности ставят определенные задачи перед психолого-педагогическим сопровождением речевого поведения младших школьников с задержкой психического развития. С одной стороны, явно требуются технологии, развивающие коммуникативные навыки в наиболее значимых сферах учебной деятельности. Для детей с задержкой психического развития наибольшую ценность представляет коммуникация в референтной группе и сфере межличностных отношений. С другой стороны, психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на расширение представлений о школе и школьных ролях, собственном Я, семейных отношениях, дефицит которых негативно сказывается на адаптационных и интеграционных процессах как в системе образования, так и за ее пределами. В процессе сопровождения необходимо не только насыщение картины мира новыми элементами, но и расширение вербальных возможностей их описания.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Особенности формирования развернутого речевого высказывания у детей с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983.
2. Вагнер К.А. Агрессивное речевое поведение детей младшего школьного возраста // Вестник ИГЛУ. – 2013. – № 4 (25). – С. 239–244.
3. Вольская О.В., Руснак А.А. Развитие языковой способности у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 4. – С. 139–144.
4. Демьянчук Р.В. Теоретическое моделирование психологического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов: антропологически ориентированный процессный подход // Психологические и педагогические проблемы образования в условиях цифровой трансформации и социальных вызовов: сб. ст. – М.: РУСАЙНС, 2022. – С. 93–109.
5. Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 29–34.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Модэк, 2001. – 432 с.
7. Киселева В.А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 3–13.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
9. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
10. Кронгауз М.А. Язык и коммуникация: новые тенденции / стенограмма лекции. <https://polit.ru/article/2009/03/19/communication/>
11. Кулка И. Психология искусства / пер с чешск. И.В. Олива. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2019. – 556 с.
12. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2008. – 288 с.

13. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
14. Насонова В. И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1979.
15. Слепович Е.С. Активная речь дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Минск, 1978.
16. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
17. Шаукенова Э.Ш. Интеграция детей с задержкой психического развития в общеобразовательную школу как социально-психологическая проблема // Научные преобразования в эпоху глобализации. – Курган: Аэтерна, 2016. – С. 163–168.
18. Elbow P. Writing with power: techniques for mastering the writing process. – Oxford University Press, 1998.-416 p.
19. Osgood C., Psycholinguistics, Cross-Cultural Universals, and Prospects for Mankind. Praeger Publishers, 1988.

**Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей,
в образовательном пространстве**

В 2016 г. вступило в силу Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», согласно которому «дети, находящиеся под надзором в организациях, оказывающих социальные услуги, получают дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в близлежащих дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях» [13]. Это было революционным шагом в сфере реализации прав детей-сирот на образование, так как, с одной стороны, разрушало систему обучения детей-сирот в тех же учреждениях, где они жили (школы-интернаты), а с другой – образовательные услуги должны получать все воспитанники, вне зависимости от медицинского диагноза (дети с серьезными ментальными нарушениями – часто в форме домашнего обучения).

Благодаря активному развитию семейных форм воспитания детей-сирот в учреждениях остались сложные категории детей: дети подросткового возраста с проблемами поведения (около 80%), дети-инвалиды (около 40%), сиблинги (более 50%) [15]. Поэтому основная проблема, с которой столкнулись дети-сироты – это их стигматизация в школьной среде, «выдавливание» из образовательного учреждения из-за пробелов в школьных знаниях, низких оценок, неадекватного поведения, которые снижали рейтинг образовательного учреждения.

Трудности обучения в школе у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во многом связаны с психотравмирующей ситуацией их жизни – сепарация с родителями. Можно выделить две основные категории детей-сирот, которые попадают в условия институционализации: 1 – отказники с рождения или попавшие в детский дом в младенческом возрасте и 2 – имеющие опыт проживания в семье. В дальнейшем они могут находиться под надзором в организациях для детей-сирот, вернуться в кровную семью или воспитываться в замещающих семьях.

Анализ немногочисленной литературы по проблемам обучения детей-сирот в образовательных учреждениях позволил выявить основные трудности обучения и социализации воспитанников [1, 4–9, 12; 14; 16; 17].

Дети, с рождения воспитывающиеся в институциональных условиях

Это дети, имеющие травму сиротства, от которых отказались при рождении, либо их отобрали у родителей, где они были жертвами серьезного насилия или небрежения со стороны своих биологических родителей. Им характерно чрезмерное развитие нейронных сетей, служащих задаче выживания, поэтому ими движет «сначала – выживание, учеба – потом». Для них мир опасен и непредсказуем, они не доверяют взрослому. В норме дети учатся взаимодействовать с людьми в течение первых трех лет своей жизни, переносят стереотип отношений

с матерью на учителя. Для детей-сирот характерна другая ситуация – дефицит способности формирования эмоциональных и социальных отношений, низкий уровень развития коммуникативных функций.

В классе обучение постоянно прерывается конфликтом, актуализацией реакции «бей или беги» или уходом в себя, поверхностным контактом, отсутствием сфокусированного внимания. Ребенок забывает инструкции, не может долго работать над задачей, постоянно меняет цель, не может повторить задачу, может работать только при использовании пошагового подхода.

У детей-сирот этой категории страдает восприятие речи, ее становление, возникают значительные трудности в формировании «языкового чутья», моторных навыков. Он сбивается с толку, если задача содержит несколько переменных или включает взаимозависимые переменные.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, ранее воспитывающиеся в семьях, где родители были лишены родительских прав

Как правило, это дети из семей, относящихся к категории находящихся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении (низкий материальный и социальный статус, алкоголизм родителей, жестокое обращение и насилие в отношении детей, пренебрежение нуждами ребенка и пр.). В результате дети постоянно находились в стрессовом состоянии, испытывали на себе психическую, эмоциональную, коммуникативную депривацию. Длительное воздействие на ребенка травмирующих ситуаций, нарушение межличностных отношений со взрослыми и сверстниками формировали у них внутреннюю напряженность, тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности. Все это приводит к трудностям в обучении – пробелам в школьных знаниях, неадекватному поведению.

В начальной и основной школе для них характерно снижение рабочей памяти (способности удерживать текущую информацию и манипулировать ею) и способности контролировать собственную деятельность. У этой категории детей с отставанием формируются функции, имеющие длительный период развития: речь, функции программирования и контроля собственной деятельности, память.

В большей степени страдают некогнитивные функции: мотивированность, инициативность, упорство, целеполагание, способность сопротивляться неблагоприятным обстоятельствам. Возникают проблемы с последовательностью действий.

Основой любого процесса обучения является эмоциональная связь между ребенком, учителем и другими одноклассниками.

Для детей-сирот характерны:

- чрезмерная потребность в общении со взрослыми при восприятии его как угрожающего и доминантного, а также низкий уровень сотрудничества со взрослым при достижении результата; снижение коммуникативных потребностей и умений в отношениях со сверстниками;

- низкий уровень инициативности в общении, чувствительности к действиям сверстников, преобладание негативного или нейтрального эмоционального фона в процессе совместной деятельности со сверстниками.

Трудности эмоционально-волевой регуляции снижают способность успешного преодоления критических для детей ситуаций. А большое количество коммуникативных ситуаций становятся для детей-сирот трудными, содержащими потенциальный вызов. Школьники демонстрируют низкий уровень коммуникативных навыков, неадекватность эмоциональных реакций, ситуативность поведения, неспособность к конструктивному решению проблемы.

В начальной школе у детей усугубляются трудности включения в совместную учебную деятельность, неспособность строить партнерские отношения со сверстниками. Это связано с низким уровнем развития коммуникативных действий, направленных на кооперацию, сформированность коммуникативных навыков и умений. У детей доминирует негативный эмоциональный фон, который сопровождается выраженными проявлениями тревожности в ситуациях учебного характера. При переходе из начальной школы в основную у них возрастает дефицит коммуникативных навыков, который проявляется в коммуникациях с учителем и соучениками в результате повышенной тревожности, трудности эмпатии, отзывчивости, отсутствия навыков планирования общения, рефлексии и анализа собственных коммуникативных действий.

В основной школе коммуникативные трудности, свойственные для подростков, субъективно переживаются сиротами более болезненно, их деструктивная роль в общении наиболее объективизирована. Специфическими для детей-сирот являются базовые коммуникативные трудности, связанные с нежеланием вступать в контакт, отсутствием сочувствия к другому, проявлением агрессии. Испытывая трудности эмпатии, не понимая эмоционального состояния и намерения партнера, дети занимают в общении защитно-оборонительную позицию, становятся нечувствительными к чужим проблемам, просьбам. Излишняя подозрительность мешает им оказывать и принимать помощь от других в процессе межличностного взаимодействия. В противоречивых ситуациях они склонны к спонтанной агрессии как способу самоутверждения.

Главная школьная проблема – это трудности усвоения предметов.

Для начальной школы характерны:

- низкая общая осведомленность;
- явное отставание в развитии метафорического мышления;
- запоздалое понимание характера графического знака вообще, что негативно влияет на усвоение чтения и письма в начальной школе;
- обычное косноязычие в области речевого развития;
- несформированность операций языкового анализа и синтеза, недостаточный уровень лексико-грамматического строя речи, трудности понимания сложных логико-грамматических конструкций и установления причинно-следственных связей;
- сложное овладение навыками письма и чтения.

В области счета не сформирован ряд представлений и действий, дети затрудняются в счете, ошибаются при оперировании понятиями «больше – меньше» на числовом материале, не представляют, какие единицы измерения используются для определения пространства и времени.

Для основной школы наиболее выражено снижение вербально-логического мышления, чрезвычайно слабо выражена познавательная активность и потребность, даже в таких ее примитивных формах, как интерес к новым фактам, ярким жизненным примерам, необыкновенным явлениям. По-прежнему не сформированы навыки критического мышления. Дети не умеют работать с информацией, соответствующей возрасту. Однако отставание в плане кратковременного механического запоминания встречается значительно реже.

Для учеников-сирот в основном значение имеет только формальная оценка, поэтому они будут долго выпрашивать у учителя хорошую отметку.

Школа для детей-сирот является институтом социализации, но уже в начальных классах педагоги сталкиваются с проблемой их психологической неготовности к школе, новой социальной роли ученика. В отношениях с учителем у них либо потребность в гипервнимании и невозможность к концентрации внимания на учебной задаче, либо недоверие, враждебное отношение к учителю, напряжение, страх и, как следствие, закрытость к принятию учебных задач. Дети остро переживают чувство «маргинальности» из-за отношения к ним учителей, соучеников и их родителей. Их часто вовлекают в ситуации буллинга в роли жертвы или агрессора [19]. У детей не сформированы социальные навыки. Они не умеют выразить свою точку зрения, замкнуты, их эмоциональный фон снижен. В результате формируется негативизм к школьному обучению, безынициативность и пассивность.

В основной школе с возрастом более отчетливо проступают особенности личности детей-сирот, эмоциональная незрелость, затруднения в установлении межличностных связей (как со взрослыми, так и со сверстниками), недостаточная способность к сопереживанию (эмпатии), признаки личностной тревожности. Воспитанники имеют большое число поведенческих проблем, в том числе и в аспекте антисоциального поведения, и чаще характеризуются учителями как ищущие внимания, неутомонные, легко отвлекаемые, конфликтные в отношениях со сверстниками, болезненно восприимчивые к замечаниям со стороны взрослых. Для них характерна выраженная протестная реакция на негативное отношение со стороны педагогов и родителей, «семейных» подростков. По сравнению с другими детьми, воспитанники имеют более высокие общие показатели «интровертных» характеристик (например, депрессия, отчуждение от социума). Особыми проблемами для них остаются нарушения отношений со сверстниками.

У детей-сирот сформировался «неправильный» подход к обучению как в начальной, так и в основной школе. Они медленно понимают, механически зазубривают текст, учат материал беспорядочно. Из-за плохого понимания материала не могут использовать полученные знания на практике и не могут решать комплексные проблемы. Изучая какой-либо учебный предмет и регулярно готовя под контролем воспитателя домашние задания, они испытывают значительные трудности в использовании действительно имеющихся знаний по этому предмету при усвоении нового материала. Такое «неиспользование» интеллекта

при наличии необходимых умственных возможностей и знаний Л.И. Божович называет «формализмом первого рода», основной характерной чертой которого является заучивание [3, с. 309]. При этом «неупотребление знаний» относилось не только к школьным знаниям, но и ко всем знаниям, навыкам, сведениям, которые учителя и воспитатели стараются передать детям. Примером могут служить непродуктивные способы решения учебной задачи – угадывание, поиски подсказки, списывание или отказ от выполнения задания.

Помимо трудностей самого обучения, существует проблема негативного отношения к детям-сиротам со стороны учителей и самой школы (снижение показателей школы в рейтинге). Здесь речь идет не только о детях-сиротах в учреждениях, но и о приемных и усыновленных, которых образовательное учреждение также «не принимает». Многократно поднимался вопрос на ежегодных всероссийских форумах приемных родителей о необходимости предоставить учителям информацию об особенностях развития и обучения этих детей, общения с ними, например, в ходе курсов повышения квалификации. «Любой опытный усыновитель скажет, что самое страшное домашнее задание для усыновленного, приемного ребенка – это рисование семейного дерева». Или учителя начальных классов часто дают детям задание написать сочинение о своей семье [2, с. 250]. Школьные психологи должны обеспечить руководителей системы образования информацией об особенностях воспитания и обучения детей-сирот.

С точки зрения разработки дальнейшей политики поддержки детей-сирот в образовательном пространстве интересно обратиться к зарубежному опыту. Например, Центр поддержки и информирования об усыновлении (C.A.S.E.) [18] разработал ряд программ и пособий, описывающих технологии службы поддержки усыновленных детей в системе образования, включая рекомендации по созданию и функционированию терапевтической команды специалистов по защите прав детей с особыми образовательными потребностями. Члены команды могут посещать родительские собрания, например, рассказывая о доступных в сообществе услугах и источниках поддержки для семей усыновителей. C.A.S.E также проводит мастер-классы для родителей по развитию навыков защиты права их детей на образование. Для учителей организуются курсы на рабочем месте по программе специального пособия (S.A.F.E.), целью которого является нормализация отношения к усыновлению в школе и обучение позитивным формам обсуждения вопросов усыновления.

Институт усыновления Эвана Дональдсона работает по программе «Обучение учителей», адресованной классным руководителям, родителям и школьной администрации. Целью программы является разъяснение ключевых аспектов усыновления педагогам и родителям, включая информацию о корректных обозначениях степеней родства, рекомендуемых / не рекомендуемых планах уроков и других моментов школьной жизни, в которые может иметь место стигматизация усыновленных детей. Более общая цель программы – развитие у педагогов осознанного отношения ко всем типам семей, способствующего максимально адекватному отношению к детям из этих семей.

Некоторые учреждения социальной защиты детей разрабатывают программы по защите образовательных прав усыновленных детей и детей, проживающих в замещающих семьях, например, две обучающие программы – для усыновителей и замещающих семей – по защите образовательных прав детей, а также профессиональная система консультирования и адвокации для этих семей.

Вышеописанные подходы к работе представляют собой необходимый минимум для налаживания постоянного сотрудничества с конкретными школами или семьями с целью оптимизации условий для развития детей. Системные решения, которые также были освещены в форме общих рекомендаций, необходимы как залог позитивного опыта школьного обучения для всех детей, растущих вне кровной семьи. В частности, это включение в учебные планы педагогических вузов и колледжей информации о современном состоянии усыновления, опеки и института замещающих семей, а также об особых образовательных потребностях детей, воспитывающихся в этих семьях.

Проблемы обучения в школе могут быть рассмотрены также с позиции субъективного благополучия детей (т. е., как дети сами оценивают свое благополучие в образовательном учреждении). Проведенные исследования в МГППУ позволили выявить, что и приемные дети, и воспитанники организаций, независимо от возраста, переживают острое чувство отверженности в образовательной организации, независимо от уровня образования (от дошкольного до профессионального). Поэтому важной мишенью является «психологическая интеграция» или уже «реинтеграция» подростков и детей в образовательную организацию [11].

Помощь детям-сиротам в преодолении школьных трудностей возможна при организации взаимодействия между школой и организацией для детей-сирот (мобилизация внешних ресурсов воспитанника).

Пространство образовательного учреждения зачастую может быть для ребенка из детского дома первым важным опытом интеграции во внешнюю среду, поэтому очень важно, чтобы он с самого начала обучения стал позитивным. Это возможно только при взаимодействии школы/детского сада с организацией. К сожалению, на практике наблюдается явный недостаток обмена информацией со стороны школы и организации для детей-сирот о развитии и поведении детей. Психолог в организации проводит психодиагностику воспитанников, но информация недоступна для психолога в образовательном учреждении и наоборот. Программа оптимизации взаимодействия специалистов детского дома и педагогов школы должна включать апробацию различных форм обмена информацией между специалистами школы и детского дома.

Например, должна быть проведена предварительная оценка уровня знаний и образовательных потребностей ученика, например, в режиме консилиума с педагогами школы, воспитателями и психологами детского дома. На основе такой оценки можно предварительно оценить запрос учреждения для детей-сирот на образовательные услуги и определить ресурсы, которые потребуются для этого в перспективе.

Следующим этапом работы должно стать включение мероприятий по школе в Индивидуальную программу развития и жизнеустройства воспитанника-школьника, которая в обязательном порядке составляется в организации для детей-сирот [13].

Сегодня в ситуации противостояния между школой и организацией для детей-сирот необходимо снизить уровень конфликтности [19]. Этому может помочь принятие совместного регламента/протокола взаимодействия школы и организации по преодолению сложной образовательной ситуации воспитанника, организация работы совместных междисциплинарных (межведомственных) команд по психолого-педагогическому сопровождению каждого воспитанника с трудностями в обучении. Работу с каждым воспитанником следует рассматривать как отдельный случай, координируемый куратором (технология работы со случаем).

Необходима также разработка индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения воспитанника в образовательной организации. Формами работы могут стать создание группы поддержки воспитанника в классном (школьном) коллективе или организация наставничества. При необходимости возможна организация «выездного» консультирования учителей по преодолению трудностей обучения воспитанника.

Должна быть выстроена система сопровождения и для приемного ребенка в образовательной организации, начиная с начальных классов до выпуска, координацию которой может взять на себя служба сопровождения семьи. Иногда можно было бы предложить приемным родителям обратиться в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) [12], и, при необходимости, признать за ребенком право на инклюзивное образование, что могло бы сделать для него посильным школьное образование.

Список литературы

1. Бахвалова Е.В., Микляева А.В. Адаптация подростков-воспитанников детского дома в условиях массовой школы // Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 2. – С. 124–134.
2. Бетси Кифер, Джейн И. Скулер. Как рассказать правду усыновленному или приемному ребенку. Как помочь ребенку осознать свое прошлое. – К.: Феникс, 2009. – С. 250–251.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 309.
4. Гончарова Н.В. Педагогические методы обучения и воспитания детей-сирот в условиях социальной депривации // Актуальные проблемы современной науки: IV Междунар. науч.-практ. конф.: в трех томах, 2015. – С. 146–152.
5. Волкова О.А., Бесчетнова О.В., Ананченкова П.И. //Использование технологий e-learning в процессе обучения детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2017. – № 3. – С. 47–55.
6. Деева Е.В. Диагностика сформированности навыков самостоятельной жизни у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник ТГУ. – 2015. – Т.20. – №11 (151). – С. 67–72.
7. Дружинина А.А. Основные направления социально-педагогической работы по формированию самостоятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник ТГУ. – 2015. – №8 (148). – С. 240–249.

8. Кривых С.В., Федосенко Е.В. Служба комплексного акмеологического сопровождения учащихся-сирот (из опыта работы Индустриально-судостроительного лицея) // Акмеология. – 2017. – №4 (64). – С. 59–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sluzhba-kompleksnogo-akmeologicheskogo-soprovozhdeniya-uchaschihsya-sirot-iz-opyta-raboty-industrialno-sudostroitel'nogo-litsey-a> (дата обращения: 13.05.2020).

9. Михайлов Е. А. Особенности обучения детей, оставшихся без попечения родителей // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Т. 0. – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 5-8. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5096/> (дата обращения: 10.06.2020).

10. Ослон В.Н. Дети-сироты в образовательном пространстве России (по результатам опроса регионов о реализации гарантий доступности качественного образования для детей-сирот и лиц из их числа и поддержки их на всех уровнях образования) // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 146–155. doi: 10.17759/pse.2016210113

11. Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В. Структура субъективного благополучия детей-сирот с ОВЗ младшего школьного возраста, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2021. – Т. 11. – № 3. – С. 205–221. DOI: 10.17759/psylaw.2021110315

12. Обследование детей с социальной депривацией (воспитывающихся в семьях опекунов (попечителей), приемных семьях, организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей): методические рекомендации для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) / М.М. Семаго, А.Я. Юдилевич. М. : ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. 42 с. URL: <Metod.rekomendatsii-po-sirotam.-Pravka-1.pdf> (pmpkrf.ru)

13. О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей: постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481.

14. Прохорова О.Г., Акопянц И.А., Тигров В.П. Формирование социальной успешности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, средствами дополнительного образования // Вестник ТГУ. – 2018. – Т. 23. - №176. – С. 20–28.

15. Семья Г.В. Ребенок в условиях институционализации: результаты мониторинга условий жизни и воспитания воспитанников и их субъективного благополучия в организациях для детей-сирот [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. – 2021. – Т. 2. – № 2. – С. 3–15. DOI:10.17759/ssc.2021020101

16. Соломатина Г.Н., Суменко Л.В. Трудности обучения приемных детей в условиях общеобразовательной школы // Kant. – 2017. – №1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-obucheniya-priemnyh-detey-v-usloviyah-obscheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 10.06.2020).

17. Прохорова О.Г., Акопянц И.А., Тигров В.П. Формирование социальной успешности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, средствами дополнительного образования // Вестник ТГУ. – 2018. – Т. 23. – №176. – С. 20–28.

18. URL: <http://www.adoptionssupport.org/>

19. URL: <https://www.ya-roditel.ru/professionals/pedagogika/sem-shagov-po-izmeneniyu-trudnogo-povedeniya-ot-lyudmily-petranovskoy-/>

Психологическое сопровождение обучающихся 9–11 классов

Психологическая характеристика возраста

9, 10 и 11 классы можно отнести к выпускным, возрастной же период, охватывающий это время (примерно 15–18 лет) ученые называют по-разному. Так ряд авторов говорят, что рассматриваемый возраст может быть отнесен к подростковому, а точнее, к старшему подростковому возрасту [8]; но есть и такие, кто относит его к юности, а точнее к периоду ранней юности [9].

Период старшего подросткового возраста (ранней юности) интересен, но труден, но вместе с тем очень важен для становления личности. Рассматриваемый возрастной период образно можно представить как некий переходный – от детства к взрослости, тем важнее представляется период обучения в выпускных классах и их психологическое сопровождение. В отечественной психологии возрастные периоды определяются в зависимости от социальной ситуации развития, ведущей деятельности, общения, психологических новообразований. Социальная ситуация развития представляется сложной и противоречивой: с одной стороны, в старшем подростке выявляются детские черты, с другой – взрослые. Казалось бы, общество ждет этого взросления, ведь подросток должен определиться с будущей профессией, выбрать свой путь в жизни, принять ответственность за свою жизнь; но вместе с тем, окружающие как будто не готовы принять эту взрослость, это тяжело сделать родителям, обществу в целом, ведь совершеннолетним человек становится только в восемнадцать, к тому же современные реалии таковы, что молодым людям сложно приобрести самостоятельность от родителей в период юности, ведь современное состояние науки и техники подразумевает довольно-таки длительную подготовку к профессии. Родителям сложно принять и адаптироваться к стремительным изменениям в психологической жизни ребенка в период кризиса подросткового возраста, сложно принять свою взрослость и подростку. Кроме того, необходимо отметить, что для подростка крайне важен внутренний мир, рефлексия. Ведущая деятельность в старшем подростковом возрасте учебная, а точнее, учебно-профессиональная, старшеклассники демонстрируют интерес к предметам, которые связаны с их будущей профессией. Вместе с тем, обучающимся бывает сложно определиться со своим будущим, но и тогда подростки демонстрируют большой интерес к определенным предметам, исходя из своих склонностей. Также в качестве ведущей деятельности на первый план выдвигается интимно-личностное общение, подросток выстраивает отношения со сверстниками, пытается занять удовлетворяющее себя положение в группе, в общении со сверстниками реализуются и многие задачи развития в этот период. Общение же со взрослыми амбивалентно: с одной стороны, подростки стремятся доказать взрослым, что они выросли, что стали достаточно взрослыми и независимыми, но, с другой стороны, старшеклассники отчаянно нуждаются в поддержке и защите. Проведенные опросы показывают, что в сложной ситуации подростки хотели бы получить поддержку именно

родителей. Таким образом, старший подростковый возраст характеризуется тем, что это период самоопределения, выбора будущего пути, в качестве психологических новообразований данного возраста можно назвать чувство взрослости, стремление к самоутверждению.

Для организации психологического сопровождения необходимо понимание закономерностей психического развития в тот или иной период. Закономерности психического развития для старшего подросткового возраста, периода ранней юности давно определены, но психическое развитие тесно связано с условиями развития, а они, в свою очередь, постоянно меняются, за счет чего варьируются не только закономерности развития, но и рамки возраста. Так Ф. Ариес говорил о том, что до XIX века в Европе отсутствовало само понятие подросткового возраста, что подростковый возраст – это новое историческое образование говорили также П.П. Блонский, Л.С. Выготский [7]. Скорее всего, причиной выделения подросткового возраста стала необходимость появления этапа подготовки к взрослой жизни в связи с усложнением социальной и технологической организации общества. В 1920–1930-е гг. Л.С. Выготский подчеркивал, что в подростковом возрасте особую роль играет социально-классовая принадлежность ребенка. Лев Семенович писал о том, что «никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте, по уровню развития интеллекта все сильнее и сильнее отличаются город и деревня, мальчик и девочка, дети различных социальных и классовых слоев» [1]. Во второй половине XX века Б. Заззо отмечалось, что продолжительность отрочества, которое можно характеризовать как старший подростковый возраст, раннюю юность, отличается у представителей разных профессий (чем длительней профессиональная подготовка, тем, соответственно, дольше период юности). Исследования Л.И. Божович проведенные в 50-х гг. XX в. продемонстрировали, что учащиеся задумываются о выборе будущей профессии в 15 лет, исследования Н.И. Крылова 60-х гг. показали, что профессиональное самоопределение актуально в 16–17 лет, а Н.Н. Толстых в исследовании, проведенном в 80-е гг. отмечает яркий перелом в отношении к будущему уже в возрасте 13 лет [5]. Эти данные, точнее, их явное расхождение в очередной раз подчеркивает размытость границ подросткового возраста и юности, зависимости границ этого возраста и закономерностей развития от социальной ситуации, складывающейся в обществе. А это, в свою очередь, предопределяет необходимость проведения повторных исследований с целью выявления актуальных закономерностей развития в текущей социальной ситуации.

С целью выявления особенностей психического развития современного старшего школьника было проведено психологическое обследование обучающихся 9–11 классов средних общеобразовательных школ Ленинградской области. Была проведена батарея интеллектуальных тестов КР-3-85 и МЛЮ «Адаптивность», которые позволяют получить данные об особенностях психических познавательных процессов, интеллекта, личности, адаптационных способностей испытуемых.

Особенности психических познавательных процессов у обучающихся 9–11 классов

В ходе анализа полученных результатов было выявлено, что показатели, характеризующие психические познавательные процессы, достоверно выше у обучающихся десятого класса по сравнению с девятиклассниками (табл. 1).

Таблица 1

Особенности развития психических познавательных процессов у обучающихся 9 и 10 класса

Наименование шкалы	Учащиеся 9 класса ($X_1 \pm m_1$)	Учащиеся 10 класса ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Аналогии	7,19±0,8	16,8±0,8	-8,506***
Числовые ряды	8,57±0,69	15,2±0,8	-6,148***
Образное мышление	10,19±1,09	15,8±0,98	-3,834***
Арифметический счет	6,43±0,43	15,6±1,03	-8,235***
Вербальная память	13,38±1,26	17,3±0,92	-2,51*
Установление закономерностей	14,24±1,58	22,73±0,92	-4,651***
Общий уровень интеллектуального развития	75,00±3,87	120,47±3,54	-8,662***

Примечания: 1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка; 2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Как видно из результатов, представленных в табл. 1, обучающиеся десятого класса отличаются более высокими показателями, характеризующими вербальное логическое (понятийное) мышление, оперативную и кратковременную память, внимание, способность к преобразованию цифровой информации и темповые характеристики психических процессов. Также можно отметить и повышение общего интеллектуального уровня развития обучающихся от девятого к десятому классу (при $p \leq 0,001$). Можно предположить, что такие изменения могут быть обусловлены тем, что не все обучающиеся продолжают обучение в десятом классе, некоторые даже опасаются переходить в десятые-одиннадцатые классы из-за страха не сдать ЕГЭ. То есть такие различия между девятиклассниками и десятиклассниками могут быть обусловлены неким отбором, предположительно в десятый класс уже идут обучающиеся с более высоким уровнем развития психических познавательных процессов. Кроме того, нельзя забывать, что согласно закономерностям, выявленным в возрастной психологии, рассматриваемый возраст характеризуется тем, что психическое развитие происходит весьма активно, в этот период происходит качественный скачок как раз в развитии интеллектуальной сферы.

Вместе с тем, изменения в интеллектуальном развитии при переходе от десятого к одиннадцатому классу не столь заметны, достоверные различия были выявлены только по субтестам «зрительная память» и «вербальная память» (табл. 2).

Особенности развития психических познавательных процессов у обучающихся
10 и 11 класса

Наименование шкалы	Учащиеся 10 класса ($X_1 \pm m_1$)	Учащиеся 11 класса ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Зрительная память	17,03±0,89	19,83±0,65	-2,535*
Вербальная память	17,3±0,92	19,98±0,72	-2,306*

Примечания: 1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Результаты, представленные в табл. 2, могут указывать на то, что показатели, характеризующие развитие памяти, увеличиваются к одиннадцатому классу. Полученные различия могут указывать на то, что в одиннадцатом классе увеличиваются нагрузки на память, то есть в процессе обучения этот психический познавательный процесс становится более востребованным. С точки зрения закономерностей, представленных в возрастной психологии, это кажется странным, ведь в этот период должно происходить развитие логического мышления, простое же механическое запоминание информации должно уходить на второй план. Вероятнее всего, дальнейшее развитие характеристик памяти связано с современными условиями обучения, известно, что многие образовательные учреждения готовят своих выпускников к сдаче ЕГЭ путем заучивания информации, то есть как раз обращаются к памяти обучающихся.

Для наглядности полученные данные можно рассмотреть на графике (рис. 1).

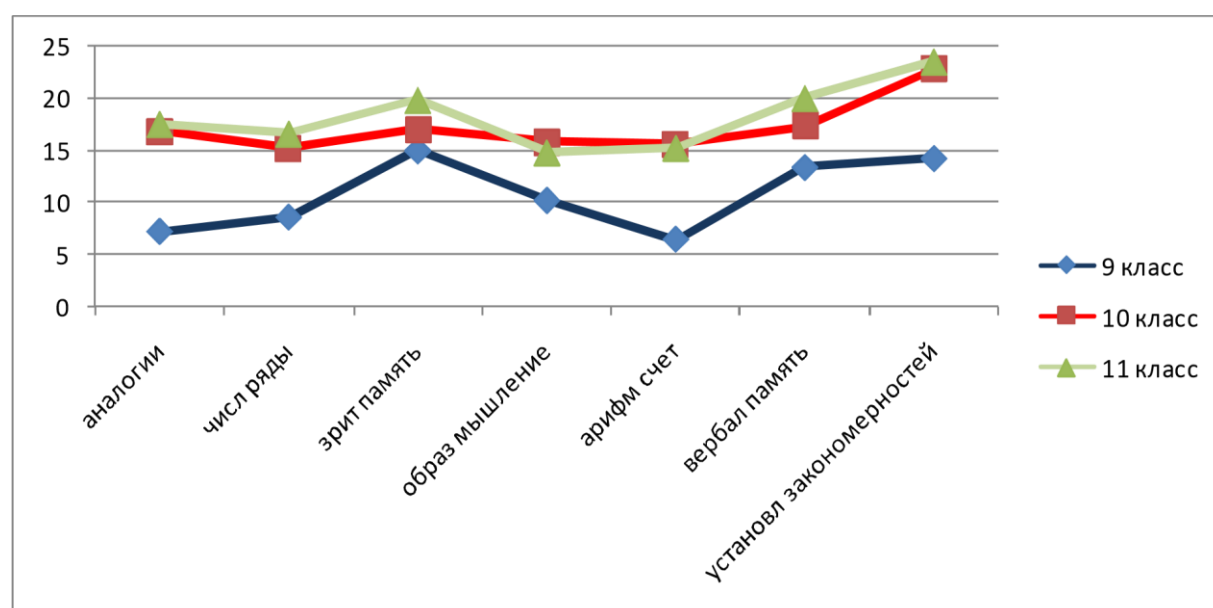


Рис. 1. Изменение психических познавательных процессов у обучающихся с 9 по 11 класс

Из рис. 1, видно, что показатели развития психических познавательных процессов несколько ниже у девятиклассников, при этом график, характеризующий развитие психических познавательных процессов одиннадцатиклассников практически совпадает с профилем десятиклассников. При рассмотрении каждого графика в отдельности можно увидеть, что наибольшие значения были получены по субтестам «зрительная память», «вербальная память», «установление закономерностей». То есть можно предположить, что у старших подростков выше развиты такие психические познавательные процессы как мышление, внимание, память. Более высокие требования к развитию мнемических способностей у современных старшеклассников, скорее всего, можно объяснить современными особенностями организации образовательного процесса, то есть более частое обращение именно к памяти обучающихся.

А из результатов, представленных на рис. 2, наглядно видно, что от девятого к десятому классу происходит некий скачок в развитии интеллекта. Различия между десятиклассниками и одиннадцатиклассниками, по-видимому, минимальны, не достоверны, но тем не менее на рисунке можно наблюдать повышение показателя, характеризующего общий интеллектуальный уровень развития, от девятого к одиннадцатому классу.

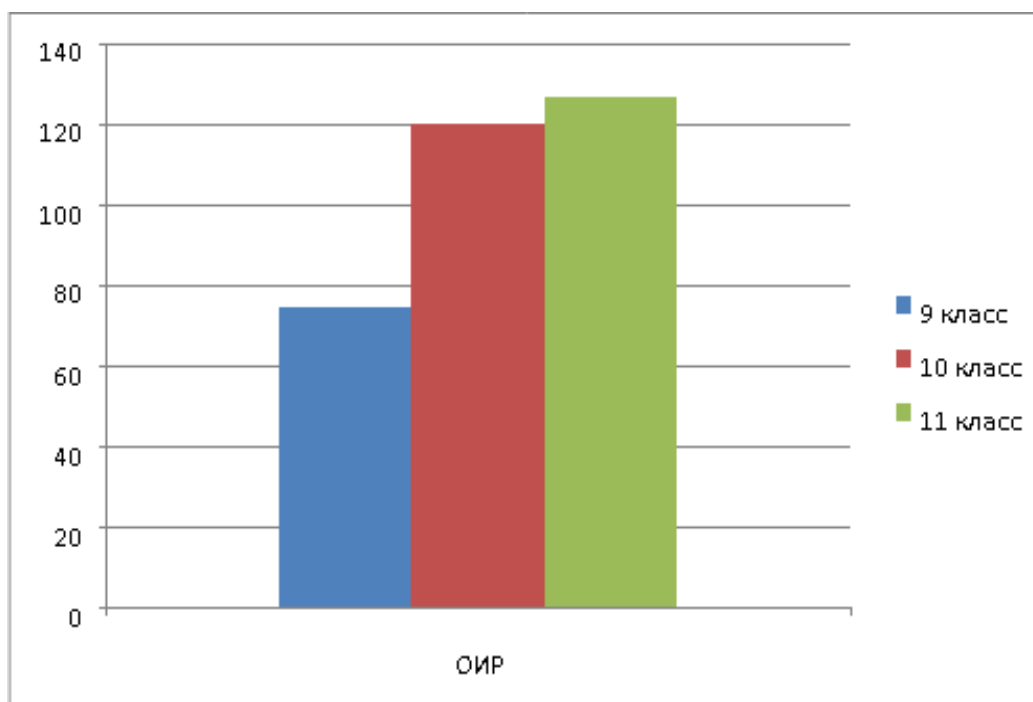


Рис. 2. Изменение интегрального показателя методики КР-3-85 у обучающихся от 9 к 11 классу

Также в рамках исследования проводилось сравнение показателей психического развития юношей и девушек. В результате не было выявлено достоверных различий по показателям, характеризующим развитие психических познавательных процессов юношей и девушек девятого класса (рис. 3).

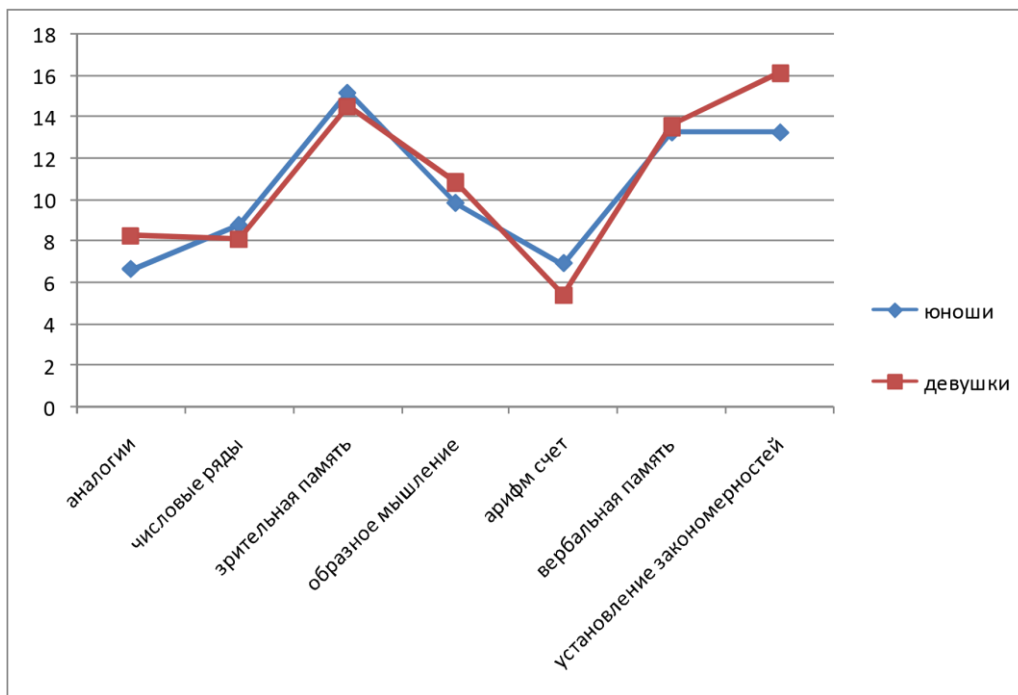


Рис. 3. Развитие психических познавательных процессов у юношей и девушек девятого класса

Примечательным кажется тот факт, что у юношей и девушек девятого класса наиболее низкие результаты были получены по субтестам «аналогии», «числовые ряды», «арифметический счет», что может указывать на то, что у девятиклассников на более низком уровне оказываются функции логического мышления, качества оперативной и кратковременной памяти, внимания, способности к преобразованию цифровой информации и темповые характеристики психических процессов.

При сравнении психических познавательных процессов у юношей и девушек десятого класса так же не было выявлено достоверных различий (рис. 4).

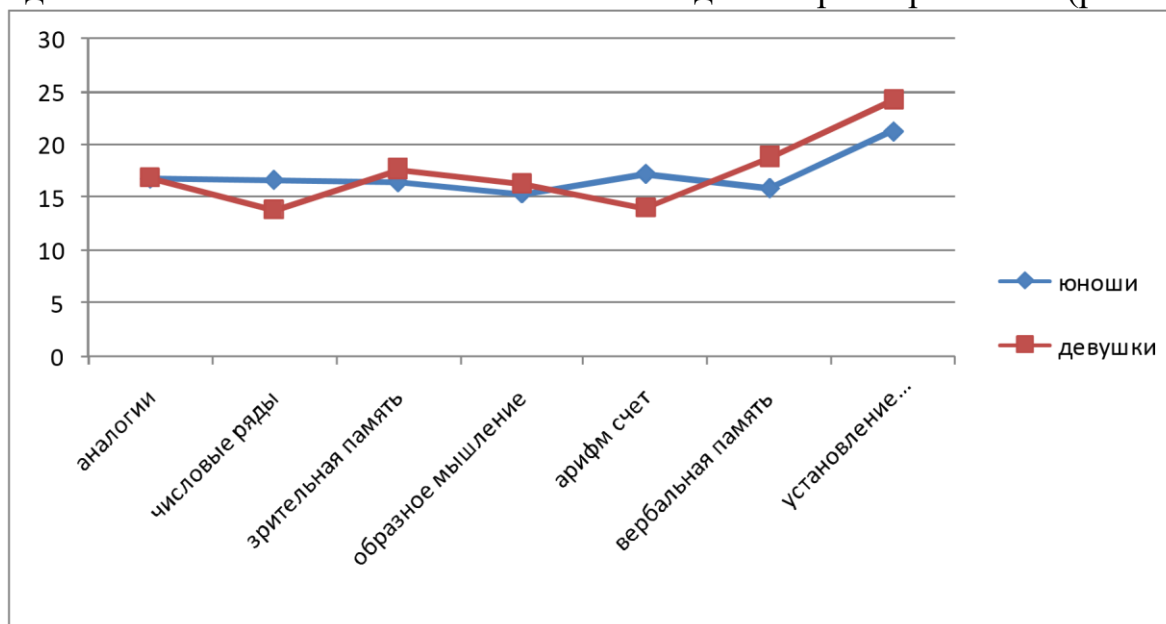


Рис. 4. Развитие психических познавательных процессов у юношей и девушек десятого класса

А вот при сравнении показателей, характеризующих психические познавательные процессы юношей и девушек, обучающихся в 11 классе, были выявлены следующие достоверные различия (табл. 3).

Таблица 3

Особенности развития психических познавательных процессов у юношей и девушек одиннадцатого класса

Наименование шкалы	Юноши ($X_1 \pm m_1$)	Девушки ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Аналогии	19,50±0,94	15,63±0,89	3,001**
Числовые ряды	17,75±0,58	15,33±0,64	2,782**
Образное мышление	16,83±1,27	12,63±1,18	2,427*
Арифметический счет	17,46±0,95	12,93±1,15	3,044**
Общий уровень интеллектуального развития	134,96±4,53	119,59±3,49	2,687*

Примечания: 1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Из результатов, представленных в табл. 3, можно сделать вывод, что вербальное логическое (понятийное) мышление, оперативная и кратковременная память, внимание, способность к преобразованию цифровой информации и темповые характеристики психических процессов, образное мышление и общий уровень развития интеллекта выше у юношей, по сравнению с девушками. Стоит подчеркнуть, что достоверные различия в развитии когнитивной сферы юношей и девушек наблюдаются только в одиннадцатом классе.

Из возрастной психологии известно, что интеллектуальные способности женщин на начальных этапах онтогенеза развиваются быстрее, чем у мужчин. Затем наступает период, когда мужчины догоняют женщин в развитии интеллектуальной сферы и даже перегоняют. Вместе с тем в научной литературе практически нет данных об указании возрастного периода, когда это происходит. На основании проведенных исследований можно предположить, что именно в старших классах юноши получают некоторое преимущество в развитии психических познавательных процессов. Однако для того, чтобы быть уверенным в объективности существования данной закономерности необходимо провести более подробное исследование, включающее большую выборку, к тому же нельзя забывать, что подобная закономерность может быть не характерна для другого поколения, в случае изменения условий развития (социальных, экономических, образовательных и др.).

Полученные результаты были сопоставлены с возрастными нормами. Необходимо отметить довольно большое количество обучающихся с низким уровнем

интеллектуального развития в 9 классе, процент низких значений по средним общеобразовательным школам составлял 40–76 %. К десятому классу ситуация меняется, процент низких значений уменьшается, но вместе с тем, в большинстве своем можно выделить группу с низкими показателями по интеллекту, процент высоких значений невысок. Полученные результаты могут помочь обозначить направления психологического сопровождения для обучающихся 9–11 классов. Снижение показателей интеллекта у подростков в последние десятилетия отмечается многими исследователями [4], так что вполне возможно, что низкие результаты по методике, выявляющей уровень развития психических познавательных процессов обусловлено современными тенденциями в развитии подростков. Многие авторы указывают на то, что для современного поколения характерно развитие клипового мышления в противовес понятийного логического мышления [2; 6; 11; 12]. На данный момент нет общепринятого определения понятия «клиповое мышления», но можно охарактеризовать его как процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира [6]. Уже из этого определения становится очевидным, что развитие клипового мышления у подрастающего поколения не стоит рассматривать лишь как современную особенность развития, скорее, это проблема, которая требует решения.

Подводя итоги выше сказанному, стоит подчеркнуть несколько моментов. Во-первых, у старшеклассников наряду с вниманием, мышлением, умением устанавливать закономерности, активно развивается память, что оказалось довольно неожиданным, так как противоречит данным возрастной психологии. В значительном количестве работ, посвященных изучению школьной успеваемости и развитию личности старшеклассников, отмечалось, что в старших классах память уже не определяет успешность обучения. Можно предположить, что данное противоречие, возникает в связи с изменениями в организации образовательного процесса. Во-вторых, было выявлено, что познавательные психические процессы, независимо от половой принадлежности, развиваются, фактически, одинаково как у юношей, так и у девушек, и только в одиннадцатом классе юноши начинают опережать девушек по показателям интеллектуального развития. Выявленные особенности необходимо учитывать при осуществлении психологического сопровождения обучающихся общеобразовательных школ.

Особенности личностного адаптационного потенциала у обучающихся 9–11 классов

Также в ходе проведенного исследования были изучены адаптационные способности обучающихся, а именно личностный адаптационный потенциал.

При сравнении полученных по МЛЮ «Адаптивность» данных у обучающихся 9 и 10 классов были выявлены достоверные различия по шкалам «поведенческая регуляция», «моральная нормативность», «личностный адаптационный потенциал» (табл. 4).

Таблица 4

Особенности развития адаптационных характеристик у обучающихся 9 и 10 класса

Наименование шкалы	Учащиеся 9 класса ($X_1 \pm m_1$)	Учащиеся 10 класса ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Поведенческая регуляция	26,423±2,38	34,67±2,85	-2,221*
Моральная нормативность	6,24±0,65	8,97±0,66	-2,944**
Личностный адаптационный потенциал	48,10±3,18	59,13±3,68	-2,269*

Примечания: 1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:
* – $p \leq 0,05$
** – $p \leq 0,01$
*** – $p \leq 0,001$

Шкалы в МЛЮ «Адаптивность» обратные, соответственно, количественное увеличение показателя обозначает его качественное снижение, то есть чем выше значение, тем качество развито ниже. Из результатов, представленных в табл. 4 видно, что качественно адаптационные характеристики развиты выше у обучающихся девятого класса, то есть можно предположить, что адаптационные характеристики, а именно способность регулировать свое поведение, принятие норм и следование им, да и в целом личностный адаптационный потенциал, снижаются от девятого к десятому году обучения в школе. Вместе с тем, достоверных различий между обучающимися десятого и одиннадцатого класса выявлено не было. Можно предположить, что переход в десятый класс связан с рядом препятствий, стрессовых ситуаций, приспособление к которым, возможно, снижает адаптационные возможности учащихся. Тенденция к снижению адаптационных характеристик вызывает ряд вопросов, казалось бы, скорее, можно было бы обнаружить тенденцию к повышению уровня развития адаптационных способностей, поскольку, чем старше подросток, тем он больше должен уметь владеть собой, тем более стабильно должны протекать нервные процессы и т. д. Но в ходе проведенных исследований обнаружена прямо противоположная тенденция: с увеличением возраста ухудшаются показатели адаптационных способностей. Как уже было сказано выше, скорее всего, подобное связано с рядом стрессов, трудных ситуаций, с которыми сталкивается старшеклассник. Можно предположить, что подобную ситуацию могут вызывать следующие причины. Во-первых, переход в десятый класс может быть связан с усложнением программы, увеличением психоэмоциональной нагрузки, сложностью выбора будущей профессии, своего жизненного пути. Во-вторых, вполне возможно, десятый

класс выпадает на период, когда школьник начинает осознавать свой переход к взрослой жизни, что может быть связано с переосмыслением ценностей. Этим, в частности, можно было бы объяснить снижение показателей по шкале «моральная нормативность». В-третьих, возможно, снижение адаптационных характеристик связано и с социальными условиями, а именно спецификой образовательной среды учебного заведения. Тем не менее, это лишь предположения, нуждающиеся в уточнении.

Также в ходе исследования были сопоставлены показатели, характеризующие личностные адаптационные характеристики юношей и девушек (табл. 5).

Таблица 5

Особенности развития адаптационных характеристик у юношей и девушек, обучающихся в 9–11 классах

Наименование шкалы	Класс	Юноши ($X_1 \pm m_1$)	Девушки ($X_2 \pm m_2$)	t-критерий
Поведенческая регуляция	9	22,57±2,78	34,14±2,84	-2,910*
Личностный адаптационный потенциал	9	43,36±3,94	57,57±3,41	-2,727*
Коммуникативный потенциал	11	15,54±0,96	12,22±0,92	2,504*
Моральная нормативность	11	10,75±0,63	7,94±0,56	3,324**

Примечания: 1. Значения представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Проанализировав данные представленные в таблице 6.5, можно сказать, что показатели, характеризующие способность регулировать свое поведение и адаптационные способности, в девятом классе количественно выше у девушек. Так как шкалы обратные, то можно прийти к выводу, что адаптационные характеристики, в частности, нервно-психическая устойчивость, способность регулировать свое поведение, личностный адаптационный потенциал в целом в девятом классе качественно выше у юношей. Примечательно то, что в соответствии со стандартными нормами результаты юношей относятся к средним значениям, а девушек – к низким. То есть речь идет не только о достоверных различиях между юношами и девушками, но и о уровне развития. Достоверных различий между девушками и юношами в рамках десятого года обучения выявлено не было. В одиннадцатом же классе были обнаружены достоверные различия между юношами и девушками, что примечательно, уже по другим параметрам, по шкалам «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность». Помня, что шкалы представленной методики обратные, можно сделать вывод, что коммуникативные способности, принятие норм среды, следование им в одиннадцатом классе качественно выше у девушек. Вместе с тем, обнаруженные различия не означают,

что у юношей произошло существенное снижение показателей по данным характеристикам. Выявленные достоверные различия, скорее всего, обусловлены тем, что у девушек развитие данных характеристик в этом возрасте происходит быстрее.

Таким образом, можно предположить, что адаптационные способности развиваются по-разному в зависимости от половой принадлежности. Более высокие значения по показателям, характеризующим адаптационные возможности индивида, у юношей наблюдаются в девятом классе, а у девушек в одиннадцатом. Кроме того, у юношей более высокие показатели отмечаются по шкале «поведенческая регуляция», а у девушек «коммуникативные способности» и «моральная нормативность».

При сопоставлении полученных результатов со статистическими нормами был выявлен довольно большой процент обучающихся с низкими значениями по параметрам, описывающим адаптационные способности. При этом нет возможности выделить какую-то закономерность: в разных школах, в разных классах распределение показателей разное, но тем не менее, группы риска были выявлены во всех школах, участвующих в исследовании, в некоторых классах эти группы составили 40–50%, что опять же позволяет наметить направления для психологического сопровождения школьников.

Организация психологического сопровождения обучающихся 9–11 классов

На данный момент не нуждается в подтверждении тот факт, что обучение в школе не может быть замкнуто само на себе, заключаться лишь в получении знаний, образовательный процесс должен сопровождаться системой педагогических и психологических воздействий. Об этом говорит и «Закон об образовании в Российской Федерации», в котором описано, что каждый обучающийся имеет право на бесплатную психолого-педагогическую, логопедическую и социальную помощь. Таким образом, необходимость организации психологического сопровождения в школе закреплена законодательно. Вместе с тем, до сих пор нет единых требований к организации психологического сопровождения обучающихся, не разработаны методологические основы. Даже единого определения для понятия «психологическое сопровождение» на данный момент нет, определения часто выстраиваются из конкретных условий, конкретных задач, но не содержат целостного понимания [10]. Многие авторы рассматривают психологическое сопровождение как некую технологию, зачастую, ориентированную на конкретную задачу, хотя, скорее, психологическое сопровождение представляет собой более широкое понятие, представляющее собой научно обоснованную систему оказания психологической помощи и поддержки людям. На данный момент нет единых требований, единой программы, единого пакета документов для организации психологического сопровождения обучающихся в школе, в связи с чем, психологическое сопровождение часто носит симптоматический характер, то есть сосредоточено на решении сиюминутно возникающих проблем. Для организации адекватной системы психологического сопровождения необходима разработка методологических основ, что в итоге позволило бы разработать единый

комплекс мероприятий психологического сопровождения и не решать проблемы по мере их возникновения, а минимизировать возникновение этих проблем.

Для выстраивания методологической основы психологического сопровождения в образовательной организации необходима некая центральная концепция. К проблеме психологического сопровождения можно подойти с позиции адаптации, в качестве центральной концепции можно рассматривать развитие адаптационного потенциала личности.

Рассмотрение психологического сопровождения в образовательной организации с позиции адаптации кажется целесообразным, хотя бы потому что понятие «адаптация» стало одним из основных в психологии, по сути, основная цель любого живого организма состоит в адаптации к окружающей действительности. Человек адаптируется всю свою жизнь, приспосабливается к среде, меняет ее. Человек постоянно сталкивается с новыми условиями, в которых должен функционировать, достигать успеха, адаптироваться. Школа не является исключением, представляя собой среду, к которой должен адаптироваться ребенок, при чем условия постоянно претерпевают изменения, меняется и обучающийся, можно предположить, что школа выступает одним из факторов, который способствует развитию личностного адаптационного потенциала, а он, в свою очередь, обуславливает дальнейшую адаптацию, в том числе и в будущем.

Опираясь на вышесказанное, психологическое сопровождение учебного процесса образовательной организации можно определить, как комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психологическому обследованию обучающихся, а также коррекции их состояния в процессе обучения, проводимых с целью повышения эффективности учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности [3].

Составляя модель психологического сопровождения для обучающихся общеобразовательной организации можно выделить следующие направления:

- диагностика уровня развития адаптационных способностей;
- углубленное изучение учащихся с признаками затрудненной адаптации;
- проведение индивидуальных и тренинговых занятий, направленных на развитие адаптационных способностей;
- разработка рекомендаций и предложений по организации обучения и воспитания.

Первым этапом осуществления системы психолого-педагогического сопровождения является диагностика.

В качестве целей психологической диагностики для 9 – 11 классов будет выступать:

- 1) выявление группы риска для дальнейшей работы с ней;
- 2) рассмотрение личностных и познавательных особенностей;
- 3) изучение профессиональной направленности и готовности сделать профессиональный выбор.

Психодиагностическое обследование даст возможность осуществить мониторинг психического развития обучающегося, своевременно выделить группу риска и провести коррекцию.

Стоит отметить, что для того, чтобы получить полную картину необходимо проводить опрос не только обучающихся, но всех участников педагогического процесса, в частности, учителей и родителей.

Но необходимо помнить о том, что психологическая диагностика не должна быть растянута по времени, так как длительные процедуры диагностики тяжело включить в учебный процесс в выпускных классах. Кроме того, чаще всего в школах присутствует только один психолог (в некоторых психолога нет вообще), соответственно, психодиагностика должна быть как можно более информативна, но сокращена по времени.

Для оптимизации времени все предлагаемые психодиагностические методики можно разделить на несколько блоков и этапов обследования.

Первый блок предназначен для обучающихся, включает в себя несколько этапов. *Первый этап* можно рассматривать как некий скрининг. Предлагается вначале проводить наиболее информативные методики, направленные на диагностику характеристик, указывающих на развитие адаптационного потенциала личности, его личностную и интеллектуальную составляющие. Это батарея тестов КР-3-85 и МЛЮ «Адаптивность». Эти методики позволяют выявить не только общий уровень интеллектуального развития и личностный адаптационный потенциал, но и параметры, входящие в данные интегральные показатели. Рассматриваемые методики дают возможность получить довольно большой вполне достаточный для выводов объем информации. *Второй этап* диагностики представляет собой проведение дополнительных методик, данный этап необходим в случае выявления низких показателей на первом этапе, тогда дополнительные методики могут помочь выявить причины возможной дезадаптации. Дополнительные методики могут проводиться не на всех учащихся, а только на тех, у кого выявлены проблемы. Такой подход позволит сократить общее время, затраченное на диагностику. На втором этапе психодиагностики можно порекомендовать следующие методики: шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан), шкала самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейна, анкета «Мотивация учения и отношения школьника к процессу познания». Ряд методик из предложенной системы проводятся для решения конкретных задач, таких как профориентация, выявление склонности к отклоняющемуся поведению, выявление ситуативной тревожности в отношении ситуации экзамена; такие методики можно объединить в *третий этап диагностики*. Для третьего этапа можно порекомендовать следующие методики: опросник «Определение профессиональных склонностей», профориентационная методика Голланда, методика изучения статусов профессиональной идентичности, шкала тревожности, определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), методика рисуночной фрустрации (С. Розенцвейг).

Для получения более объективной картины в отношении адаптации обучающихся необходимо провести опрос не только школьников, но всех основных участников педагогического процесса, тех, кто непосредственно общается с обучающимися и может стать источником информации для психолога. В связи с этим в психодиагностике можно выделить блок для педагогов и блок для родителей.

Для получения оценки адаптации обучающегося от учителя, как эксперта, можно использовать карту наблюдения Стотта. Данную карту можно предложить заполнить нескольким учителям, которые в большей степени контактируют с обучающимися, классному руководителю. Данная карта наблюдения крайне информативна, хотя заполнение несколько трудоемко. Но карта применима к наблюдению на протяжении всего обучения в школе. Оптимальным кажется заполнение классным руководителем данной карты наблюдения хотя бы раз в несколько лет, например, при переходе на новый этап обучения, а также в случаях проявления отклоняющегося поведения для уточнения.

Родителям также предлагается заполнение методик, направленных на изучение родительского отношения, чтобы выявить ситуацию в семье. В качестве таких методик можно предложить опросник родительского отношения (ОРО), «Анализ семейных взаимоотношений».



Рис. 5. Схема психодиагностического исследования в рамках психологического сопровождения обучающихся выпускных классов

Целесообразно вносить полученные психологические данные в специальный журнал – психологический паспорт. Имеет смысл вести отдельный психологический паспорт – личное дело на каждого обучающегося и вносить данные в течение всего периода обучения. Такой подход позволит составить полный психологический портрет ученика, что может способствовать более успешному психологическому сопровождению. В данный психологический паспорт необходимо регулярно вносить информацию о социальной ситуации развития обучающегося, результаты выполнения им психологических методик, его характеристики. Отдельно стоит отметить, что к подобному документу должен применяться принцип конфиденциальности, в том числе, должно быть соблюдено хранение данных журналов, при котором информация об обучающихся случайно не будет доступна третьим лицам.

Психодиагностический этап позволит выявить обучающихся, у которых возникают трудности в адаптации, соответственно, можно будет выделить направления для коррекционной работы со школьниками, выделить группу психодинамического наблюдения.

Результаты исследования, представленного выше дают возможность выделить основные мероприятия коррекционной работы. Так в результате анализа полученных данных было выявлено, что показатели, характеризующие уровень развития психических познавательных процессов, растут от девятого к одиннадцатому классу, при чем особо выразительный скачок происходит именно от девятого к десятому классу. Подобное изменение психических познавательных процессов кажется весьма закономерным, к тому же, возможно, во многом объяснение полученных результатов кроется и в некотором отборе: обучающиеся не уверенные в своих возможностях в отношении сдачи ЕГЭ в 10 класс не идут. Вместе с тем, также была выявлена интересная закономерность – наибольшие значения обучаемыми были набраны по таким субтестам как «зрительная память», «вербальная память», «установление закономерностей», при чем эта особенность присуща обучающимся всех исследуемых классов (9, 10 и 11). Таким образом, даже для старшего подросткового возраста очень важными оказываются мнемические способности обучающихся. Но для данного возраста должно быть характерно активное развитие логического мышления, акцентирование же на развитии памяти, скорее всего, вызвано требованиями среды, программой обучения. Например, известно, что именно на память опираются в школах при подготовке к сдаче итоговых экзаменов. Также можно отметить, что многие обучающиеся характеризуются низкими значениями по показателям, характеризующим логическое мышление. В ходе исследования выделился и определенный процент обучающихся, характеризующихся низкими показателями личностного адаптационного потенциала, поведенческой регуляцией, моральной нормативности и коммуникативного потенциала. При чем снижение характеристик, описывающих адаптационный потенциал происходит к 10–11 классу.

Приняв во внимание полученные результаты можно предложить следующие рекомендации по психологическому сопровождению обучающихся 9–11 классов.

1. Развитие познавательной сферы, в особенности логического мышления.

Современная система контроля успешности обучения, зачастую, содержит тестовые задания, подготовка к которым, связана с тренировкой механической памяти. Кроме того, современные условия предполагают огромные потоки информации, как следствие, поверхностное ее изучение, как итог развитие клипового мышления, которое в некотором роде сохраняет нашу нервную систему от перегрузок в связи с большими информационными потоками, но не дает возможность понять причинно-следственные связи, делать самостоятельные логические выводы. Даже изменения в системе образования, скорее всего, не решат возникшие трудности, но кажется несомненным факт о необходимости развития логического мышления.

Можно предложить в рамках учебного процесса использовать больше заданий, связанных с обоснованием своей точки зрения, решения логических задач, дилемм. Подобные занятия могут проводиться в игровой форме. Кроме этого, возможна организация психологического тренинга по развитию логического мышления, творческого мышления, креативности.

Так как проблема недостаточного развития логического мышления, превалирование клипового мышления находит свои корни даже не в современном образовании, а скорее, в современных условиях жизни общества, то и помощь должна охватывать не только период нахождения ребенка в школе, необходимо изменить привычки школьника, его образ жизни. В связи с этим можно порекомендовать проведение просветительской работы среди школьников и их родителей. В рамках просветительской работы можно рассказать о клиповом мышлении, о повсеместном информационном стрессе, способах его преодоления, способах развития логического мышления, психологии кибербезопасности и др.

По всей видимости, современное обучение выдвигает повышенные требования к мнемическим способностям, но есть обучающиеся с низкими показателями, характеризующими память, этой группе можно предложить упражнения по развитию памяти, различные мнемические приемы, для чего можно организовать отдельные семинары, занятия с психологами.

2. Развитие нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, что будет способствовать развитию личностного адаптационного потенциала.

В рамках данного направления возможна организация тренинговых занятий по повышению стрессоустойчивости, в рамках которых обучающимся будут предложены упражнения по развитию регуляторных способностей.

3. Повышение уверенности в своих силах, выработка адекватной самооценки.

Для реализации данного направления возможна организация индивидуальных консультаций с учащимися, попавшими в группу риска; организация тренинга личностного роста, акцентирование внимания на достижениях.

4. Развитие коммуникативных навыков, обучение эффективному взаимодействию в группе.

Данное направление может быть реализовано через проведение тренинга партнерского общения, тренинга делового общения, тренинга преодоления конфликтов, также возможно проведение просветительских бесед.

5. Повышение уровня социализации, принятия общепринятых норм поведения.

В рамках данного направления можно предложить вовлекать обучающихся в совместные групповые мероприятия общественно-полезного, культурного, развлекательного характера, возможно вовлечение обучающихся в общественную жизнь школы, вовлечение в волонтерскую деятельность, организация школьного самоуправления, дней самоуправления. В качестве объединяющих мероприятий можно рассматривать и психологические тренинги, различные игры, благодаря которым можно реализовать выше указанные направления.

6. Работа с группой риска.

У старших подростков встречается девиантное поведение. К сожалению, не редки среди молодежи суициды, самоповреждающее поведение, наркотические зависимости, хулиганство и др. Существует и позитивная девиация, например, одаренность, талант. Все формы девиации нуждаются в психологическом сопровождении. По большей части данная работа будет проводиться и в рамках мероприятий, указанных выше, которые призваны повысить адаптационные способности, что в свою очередь снизит и риски дезадаптации, девиаций. Также можно порекомендовать индивидуальную работу, например, в форме психологических консультаций.

7. Профориентация.

Нельзя забывать, что 9–11 классы – это время профессионального самоопределения. Профориентационная работа также представляет систему, включающую не только психодиагностику, но и лекции, семинары, тренинги, кейсы, игры, встречи с представителями разных профессий, экскурсии на предприятия, в учебные заведения. Профориентационная работа должна выстраиваться и из конкретных условий (например, потребности региона в кадрах; ориентации, направленности классов; склонностях школьников и др.).

Таким образом, психологическое сопровождение обучающихся 9–11 классов представляет систему, в основу которой может лечь концепция личностного адаптационного потенциала. Психологическое сопровождение должно включать мониторинг, осуществляющийся не только для выделения группы психодинамического наблюдения, но и для оценки эффективности проводимой работы. Выявив трудности, с которыми сталкиваются школьники возможно проведение коррекционных мероприятий, судя по результатам проведенного исследования, в основном психологическое сопровождение будет направлено на развитие психических познавательных процессов, личностных адаптационных способностей.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педология подростка. В 3 т. Т. 1 – М.: Изд-во БЗО 2 МГУ, 1929.
2. Колобаев В.К., Сеницына Т.А. Клиповое мышление – новый этап в развитии мышления современных учащихся // Наукосфера. – 2022. – № 2-1. – С. 57–62.
3. Маклаков А.Г. Совершенствование систем – психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в общеобразовательной организации // Психология XXI века. Организация деятельности психологической службы образовательного учреждения: материалы X междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, 2015. – С. 8–12.
4. Маклаков А.Г., Чесновицкая Е.А. Социально-психологические детерминанты успешности обучения учащихся средних классов общеобразовательной школы: ретроспективное исследование // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – №3. – С. 38–48.
5. Обухова Л.Ф. Возрастная психология – М.: Юрайт, 2015.
6. Орлова Г. В. Клиповое мышление ребенка: плюсы относительно, минусы очевидны // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием, Курск, 29–31 марта 2018 г. – Курск: Университетская книга, 2018. – С. 75–79.
7. Психология подростка. Хрестоматия / сост. Ю. И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.

8. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана – СПб.: ПРАЙМЕВРОЗНАК, 2002.
9. Шаповаленко И.П. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005.
10. Шаров А.А. Современное понимание термина «Психолого-педагогическое сопровождение» и его трактовка в русле специального образования // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 11. – С. 108–110.
11. Яковлева А.И. Клиповое мышление современной молодежи и особенности ее обучения // Гуманитарные технологии в современном мире: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Калининград, 17–19 мая 2018 г. – Калининград: Западный филиал РАНХиГС, 2018. – С. 167–169.
12. Якупов Г.С. Профилактика развития клипового мышления у учащихся школ и студентов вузов // Оренбургские горизонты: прошлое, настоящее, будущее: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 275-летию Оренбургской губернии и 85-летию Оренбургской области, Оренбург, 21–22 ноября 2019 г. – Оренбург: Фронтир, 2019. – С. 278–281.

Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности обучающихся: системно-эволюционная концепция

Актуальность проблемы исследования

Психолого-педагогическое сопровождение является официально признанной практической деятельностью в образовательных организациях. Содержание психолого-педагогического сопровождения раскрыто в документе «Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как «обобщенная трудовая функция – психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» [27, п.3.1].

Согласно статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения ...» [34, п. 1]. Воспитание в этом же законе определяется как «деятельность, направленная на развитие личности...» [34, п. 2].

Следовательно, правомерно утверждать о психолого-педагогическом сопровождении развития личности.

Обобщенная трудовая функция включает в себя ряд трудовых функций, которые реализуются через трудовые действия. Хотя, к сожалению, в данном профессиональном стандарте отсутствует, исходя из его значимости для образования – психолого-педагогическое сопровождение воспитания, оно косвенно отражено лишь в такой трудовой функции, как психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ, и конкретизировано в одном из трудовых действий: разработка и реализация мониторинга личностной и метапредметной составляющей результатов освоения основной общеобразовательной программы, установленной федеральными государственными образовательными стандартами [27, п. 3.1].

Данное трудовое действие формально отражено в том числе с учетом современных информационных цифровых технологий в таком трудовом действии, как: «проводить мониторинг личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы с использованием современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)» [27].

В то же время необходимые знания не содержат в явном виде теоретические основания, относящиеся к данному трудовому действию. Среди необходимых знаний описаны в общем виде «основы возрастной и педагогической психологии», а также «методологические основы организации и проведения мониторинга личностных и метапредметных результатов освоения основной

общеобразовательной программы обучающимися на всех уровнях общего образования» [27]. Однако, не указаны знания, имеющие отношения к психологии развития личности, в том числе и относящиеся к ее саморазвитию.

Следовательно, данный стандарт не затрагивает теоретические основания саморазвития личности, по крайней мере, начиная с дошкольного образования и завершая средним общим образованием. В этой связи возникает необходимость в уточнении теоретических основ психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности обучающихся, по крайней мере в указанные периоды образовательного процесса.

Психологический анализ федеральных государственных образовательных стандартов

Чтобы конкретизировать теоретические основы психолого-педагогического сопровождения развития личности обучающихся, в том числе и ее саморазвития, обратимся к требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования содержание психолого-педагогического сопровождения развития личности отражено в одном основном принципе, а именно «личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей» [36, п. 1.2].

Отметим, что данный принцип проистекает из Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором в статье 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» в третьем пункте подчеркивается гуманистический характер образования, в том числе приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности [34].

Очевидно, что данный принцип, который имеет прямое отношение к развитию личности, опирается на базовое положение Конституции Российской Федерации, изложенное в статье 2; «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства» [15].

Содержательно развитие личности в процессе дошкольного образования конкретизируется в образовательной программе, которая «обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей...» [36, п. 2.1]. При этом в п. 2.11.2. однозначно указывается, что «содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей» [36].

Следовательно, в рамках дошкольного образования приоритетом является развитие личности. Однако в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования не определены теоретические основы, не дано определение понятия «развитие личности» как целостного образования, а в

разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования» представлены целевые ориентиры как некий перечень отдельно для младенческого и раннего возраста и для этапа завершения дошкольного образования. В то же время в этом же стандарте оперируют понятием «личностное развитие», но интегральные критерии его оценки в данные возрастные периоды не представлены.

Из этих ориентиров следует, что не существует принципиального различия между развитием личности и психическим развитием. В связи с этим возникают сложности в оценке развития личности в целом в данные возрастные периоды. В то время как еще в 80-е годы в концепции А.В. Петровского подчеркивалось, что развитие личности и развитие психики, образуя единство, не тождественны [23].

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования прямо указано, что психолого-педагогическое сопровождение развития личности опирается на «системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества», а также «ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования» [37].

Следовательно, в младшем школьном возрасте задающей целевой функцией психолого-педагогического сопровождения является развитие личности. Важно отметить, что уже в этом возрастном периоде в разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования» отдельно выделяются результаты обучающегося, относящиеся к личностному развитию (наряду с метапредметными и предметными требованиями): уточняются требования к саморазвитию личности, включающие «готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности» [37].

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования также в основе «лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» [38].

В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования» также отдельно выделяются требования к результатам обучающегося, относящиеся к личностному развитию: уточняются требования к саморазвитию личности, включающие «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению,

сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [38].

В федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования теоретико-методологической основой остается «системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию» [39].

В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования» также отдельно выделяются требования к результатам обучающегося, относящиеся к личностному развитию: уточняются требования к саморазвитию личности, включающие «осознание обучающимися российской гражданской идентичности; готовность к саморазвитию, самостоятельности и самоопределению; наличие мотивации к обучению и личностному развитию; целенаправленное развитие внутренней позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, формирование системы значимых ценностно-смысловых установок, антикоррупционного мировоззрения, правосознания, экологической культуры, способности ставить цели и строить жизненные планы» [39].

Итак, начиная с дошкольного образования и на протяжении начального, основного и среднего образования, перед образовательными организациями стоит первостепенная задача воспитания – развитие личности.

При этом в период младенческого и раннего возраста и для этапа завершения дошкольного образования вполне закономерно, не стоит вопрос о саморазвитии личности, а развитие личности происходит с участием взрослых в процессе общения и совместной деятельности.

Уже в рамках начального общего образования воспитание ориентировано не просто на развитие личности, а не ее саморазвитие. Во все периоды общего образования проблема саморазвития личности является определяющей в воспитательном процессе. Вполне логично, что требования к саморазвитию личности в процессе начального, основного и среднего образования, наряду с преемственностью, должны претерпевать и изменения. Это теоретическое положение нашло отражение и в федеральных стандартах. Так, можно выделить общие и специфические требования к результатам личностного развития.

К общим требованиям для всех трех периодов общего образования относятся: готовность к саморазвитию; сформированность мотивации к обучению, наличие ценностно-смысловых установок, наличие в разной степени выраженности гражданской идентичности.

Специфические требования к развитию личности как результату освоения основной образовательной программы в разные периоды общего образования (начальному, основному, среднему) представлены в табл. 1.

Специфические требования к развитию личности как результату освоения основной образовательной программы в разные периоды школьного образования

Периоды школьного образования	Требования к результатам освоения основной образовательной программы
Начальный	Способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности
Основной	Способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме
Средний	Осознание обучающимися российской гражданской идентичности; готовность к самостоятельности и самоопределению; наличие мотивации к личностному развитию; целенаправленное развитие внутренней позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, формирование системы значимых ценностно-смысловых установок, антикоррупционного мировоззрения, правосознания, экологической культуры, способности ставить цели и строить жизненные планы

То, что в федеральных государственных образовательных стандартах находит отражение необходимость с помощью образовательных программ развивать и формировать личность – это является позитивным. Однако отсутствие четких критериев оценки целостного саморазвития личности в различные возрастные периоды существенно снижает эффективность образовательных программ в данном аспекте.

Возникает вопрос о том, является ли дефицит учебной информации методическим недочетом или имеет глубокий фундаментальный характер, связанный с отсутствием знаний о закономерностях и механизмах развития личности, включая и ее саморазвитие, в различные периоды жизни.

Для того, чтобы понять общие и специфические требования к результатам освоения основной образовательной программы, которые имеют отношение к саморазвитию личности, рассмотрим системно-деятельностный подход, который, как указывалось ранее, является официально установленной теоретико-методологической основой разработки федеральных государственных стандартов общего образования.

Теоретические основания системно-деятельностного подхода

Если рассматривать по отдельности два подхода: системный и деятельностный, то в отечественной психологии они являются общепризнанными. Однако речь идет о системно-деятельностном подходе. С позиции школы А.Н. Леонтьева, данный подход не вызывает сомнения. Еще А.Н. Леонтьев утверждал, что деятельность – это развивающая система, имеющую строение, свои внутренние переходы и превращения [16]. Отметим, что идея о том, что деятельность – это психологическая система, разделялась не всеми, не поддерживал ее, например, С.Л. Рубинштейн. По его мнению, деятельность – это процесс, через который реализуется отношение человека к окружающему миру [29].

Системно-деятельностный подход был предложен учеником А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмоловым. Еще в 80-е гг. XX в. И.В. Равич-Щербо, Л.А. Радзиховский, М.В. Розин в рецензии на работы А.Г. Асмолова подчеркивают, что системно-деятельностный подход позволил автору получить оригинальные результаты при анализе феномена индивидуальности [28].

Уже в 2009 г. А.Г. Асмолов утверждает, что системно-деятельностный подход – это интеграция системного и деятельностного подходов. Он обосновывает применение системно-деятельностного подхода к разработке новых федеральных образовательных стандартов. А.Г. Асмолов подчеркивает, что системно-деятельностный подход – это подход, который отличается от традиционного подхода и тесно связан с компетентностным, который рассматривается как дальнейшее развитие системно-деятельностного подхода. Общим для этих двух подходов, по мнению А.Г. Асмолова, является: признание результата как системообразующего фактора деятельности; учет обратной связи; признание деятельности как системы, которая имеет генетически развивающий план анализа, что предполагает выделение ведущей деятельностью в различные периоды развития и ее закономерные переходы от одного возраста к другому. И наконец системно-деятельностный подход в рамках учебной деятельности позволяет перейти к универсальным учебным действиям [3].

В целом, бесспорным является положение о том, что системно-деятельностный подход А.Г. Асмолова, выделив два плана анализа деятельности (мотивационно-ценностный и операционально-технологический), позволяет обосновать личностные и метапредметные результаты обучающихся, освоивших основную образовательную программу.

С точки зрения развития личности, ценным является, что данный подход, как утверждает А.Г. Асмолов, имеет непосредственное отношение к развитию личности, а точнее к ее саморазвитию, т. к. становление учебной деятельности – это саморазвитие личности, а именно «самопознания, самооценки как этапы самовоспитания». Развивая эту мысль, А.Г. Асмолов утверждает, что уровень сформированности учебной деятельности прямо коррелирует с уровнем развития личности. Учебная деятельность – это орган развития, саморазвития, самовоспитания личности [3].

Признавая, что важным результатом учебной деятельности является саморазвитие личности, А.Г. Асмолов с позиции системно-деятельностного подхода

делает акцент на том, что учебная деятельность является развивающейся системой, но не уточняет психологическое содержание феномена «саморазвития личности» в том числе с учетом возрастной динамики.

Необходимо отметить, что важную роль в разработке теоретических основ общего образования сыграла, разработанная на основе деятельностного подхода, социально-генетическая психология развивающего образования В.В. Рубцова. В рамках данной психологии представлено прикладное исследование, направленное на реализацию системно-деятельностного подхода к воспитанию старшеклассников в различных региональных условиях, ориентируясь на формирование самостоятельных действий, создание условий для того, чтобы действовать самостоятельно, творчески и инициативно [30].

Не отрицая конструктивность социально-генетической психологии развивающего образования, отметим: хотя в ней и признается важность саморазвития личности, в рамках данного направления психологии также не раскрывается психологическое содержание саморазвития личности в целом и, в частности, в процессе начального, основного и среднего общего образования. Не представлено также теоретическое обоснование процесса перехода личности как самоорганизующейся системы в периоды начального, основного и среднего общего образования.

Системно-эволюционная концепция персоногенеза

В этой связи обратимся к авторской системно-эволюционной концепции персоногенеза [5–7]. Отметим, что целостная теория развития личности должна раскрыть психологическое содержание многогранных проявлений развития личности, например, происхождение личности, стадийность развития, типологию, движущие силы и условия развития, нормальный вариант развития, девиантный, дефицитарный и патологический варианты и т.п. Мы не претендуем на целостную теорию развития личности, а ограничимся только генезисом здоровой личности.

Уточнимся с термином «персоногенез» в нашем исследовании. Термин «персоногенез» не так часто используется в психологической литературе и имеет несколько значений. Так, М.А. Щукина, говоря о пяти рождений личности рассматривает персоногенез для стадийного толкования развития личности [41]. А.Г. Асмолов использует термин персоногенез в контексте развития индивидуальности [4].

Генезис с древнегреческого – это происхождение, возникновение, в данном случае личности. Персона трактуется нами не как маска, а как лик и производное от него – личность [6]. Следовательно, персоногенез – это происхождение, возникновение личности.

Второе ключевое понятие – это системно-эволюционная концепция. Под концепцией понимается некая руководящая идея, исходный замысел, реализованный в системе понятий [5]. В нашем случае системно-эволюционный рассматривается не по отдельности, а в единстве. Насколько правомерно говорить в психологии о системно-эволюционной концепции? Правомерность концепции

определяется ее теоретической обоснованностью. Исходный замысел обращен к базовой идее естественнонаучной парадигмы, которая была высказана П.К. Анохиным [2] применительно к функциональной системе и нашло отражение в понятие «системогенез».

В психологии термин «системогенез» используется в ярославской школе психологии в контексте изучения деятельности. В известном фундаментальном труде раскрывается системогенез деятельности в целом и ее отдельных форм. Отметим, что в данном труде определяющим является одно принципиальное положение теории функциональных систем. Речь идет о системообразующем факторе, которым является результат [32].

В этой связи вполне понятным становится то, что ярославские психологи исследуют именно системогенез деятельности, а не личности. В то время, важным является понимание носителя данной формы активности, т.е. человека, которой с помощью деятельности, вступая в общественные отношения, является личностью. Авторы монографии придерживаются общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, поэтому психологическое рассматривает как деятельность, как ее внутренний план [16]. Отметим, что деятельностный подход не сводится в отечественной психологии только к пониманию А.Н. Леонтьева. Например, важная роль деятельности для понимания психики проявляется в основополагающих положениях теорий Л.С. Выготского [12] и С.Л. Рубинштейна [29], которые, однако, не включили собственно деятельность в предмет психологии. В этой связи вполне уместно говорить о личности как системе, а, следовательно, и о ее системогенезе, делая акцент на эволюции ее механизмов, в том числе и в онтогенезе.

Отметим, что существует единичная попытка использовать термин «системогенез» применительно к личности. В данной работе системогенез понимается как последовательное формирование структуры личности, что требует формального описания данных структурных преобразований, а также поиска системообразующего фактора, который определяет непрерывность личностного развития. Таким системообразующим фактором является эго-идентичность [33].

Подчеркнем, что в рассмотренном исследовании также делается акцент на системообразующем факторе. В этой связи правомерно говорить не о личности, а о деятельности. Но так как исследуются механизмы функционирования личности, то уместно изучать не системообразующий фактор, который может быть понят на основе деятельности, а механизмы функционирования личности как системы в период взрослости.

В нашем случае, персоногенез – это системогенез личности. Иначе говоря, системно-эволюционная концепция персоногенеза – это рассмотрение происхождения, возникновения личности как системы в процессе эволюции. В этой связи отметим, что П.К. Анохин рассматривал системогенез как эволюцию функциональных систем, в процессе которой возникают все новые и новые механизмы ее функционирования [2].

Уточним понятие эволюция: в данном случае термин эволюция понимается не как развитие живых систем в филогенезе, а как развертывание, как процесс

перехода одного качества к другому. Подробное обоснование данного научного замысла представлено в работе [5].

Помимо системогенеза П.К. Анохина теоретико-методологическим основанием системно-эволюционной концепции является синергетика. Синергетика в данном случае понимается, несмотря на многообразие толкования данного термина, с точки зрения самоорганизации. Существует несколько вариантов толкования самоорганизации. Первый вариант – это диссипативный вариант толкования самоорганизации И. Пригожина и Г. Хакена, как «процесс упорядочения (пространственного, временного или пространственно-временного) в открытой системе, за счёт согласованного взаимодействия множества составляющих ее элементов без структурирующего воздействия извне. Второй вариант толкования самоорганизации, в большей степени рассматривается с позиции А.П. Руденко [31]. Самоорганизация как саморазвитие системы происходит за счёт внутренней полезной работы против равновесия. Данный тип самоорганизации А.П. Руденко называет континуальный тип самоорганизации в отличие от типа когерентного типа самоорганизации, описанного в работах И. Пригожина и Г. Хакена. При этом важно отметить, что континуальный тип самоорганизации с синкретическим механизмом, в отличие от когерентного типа с механизмом синергетики, имеет отношение к эволюции систем [31].

Именно с этой точки зрения и рассматривается в работе генезис личности как усложнение самоорганизации систем за счёт внутренних механизмов противодействию равновесия, на первом этапе без учета специфического внешнего воздействия.

Итак, мы рассматриваем генезис личности с позиции эволюции самоорганизующихся систем. Предполагая, что отправной точкой развертывания этих систем является наличие психики у человека, т.е. затрагивая период онтогенеза человека именно с момента возникновения психики, в этом значении употребляется термин «само». Второй важный момент с точки зрения системогенеза личности: ранее возникающие самоорганизующиеся механизмы психики не исчезают, а включаются в системы более высокого уровня в виде функциональных блоков (по типу «матрешки»). Третье – это то, что возникновение систем более высокого уровня происходит за счет качественного скачка, а именно появления новых самоорганизующихся механизмов психики.

С учетом вышеизложенного, эволюцию самоорганизующихся систем можно представить так: саморегулирующаяся, целеустремленная, целенаправленная и саморазвивающаяся системы.

Первая самоорганизующаяся система с психическими механизмами самоорганизации – саморегулирующаяся, которая обладает механизмами сохранения гомеостатического функционирования, направленного на преодоление внешних и внутренних факторов, вызывающих состояние напряжения, обусловленного состоянием нужды биологических потребностей. Основная форма поведения – врожденная, инстинктивная. Данная система не направлена на преодоление равновесия, ее целевая функция – разрядка напряжения и сохранение равновесия.

Все три остальные самоорганизующиеся системы совершают внутреннюю полезную работу против равновесия, функционируя в состоянии напряжения, как проявления отклонения от равновесия.

Целеустремленная система обладает психическими механизмами, которые позволяют организовать поведение самостоятельно, на основе проб и ошибок, стихийно достигая результата, образ которого в виде цели образуются в процессе активности, а не заранее. В основе такого поведения лежит спонтанная активность. Э. Фромм считает, что спонтанная деятельность, направленная на реализацию внутреннего потенциала, – это способ достижения свободы, которая первоначально проявляется без признаков опасения, т.е. не сформировались еще механизмы оценки угрозы. В последующем формируются психические механизмы, которые субъективно проявляются в виде тревожного ряда.

Отметим, что утрата механизма спонтанной активности проявляется в виде состояния выученной беспомощности, описанной М. Селигманом, – это состояние безысходности, утраты активности, даже при действии разрушающих факторов. Возможен и другой негативный «сценарий»: прокрастинация [7].

В последующем целеустремленная система в переходный период организуется на основе своего опыта, чаще отрицательного. В основе функционирования таких систем лежит механизм, описанный А. Бандурой – самоподкрепление, который предполагает, что человек сам устанавливает для себя планки достижений и поощряет или наказывает себя за ее достижение, превышение или неудачу. В этой связи формируются дополнительные механизмы, которые хорошо известны психологическому сообществу: мотивация успеха, избегания неудач, склонность к риску.

Целенаправленная система – следующий более развитый уровень преодоления равновесия, также проявляющая активность в условиях напряжения. Данная система обладает механизмами, позволяющими реализовать поведение на основе сознательной целенаправленной активности или деятельности. Сознательная означает, что данная активность побуждается мотивами или по А.Н. Леонтьеву – опредмеченной потребностью [16]. Помимо такого механизма как мотивообразования, основными механизмами функционирования данных систем являются целеполагание и целеобразование. Целеполагание – это выбор, определение или осознание человеком цели своего действия или деятельности в целом; внутренний, психологический акт, процесс, связанный с определением, выбором или осознанием человеком цели своего поведения. Целеобразование – это процесс формирования цели в виде цели-результата, цели-образа и цели-образца, т.е. задействуется наглядно-действенный, наглядно-образный и абстрактно-логический уровни мышления и переходы между ними [7].

Отметим, например, что мотив созидания, творчества на уровне целеполагания проявляется в виде устойчивой включенности в творческую деятельность, непоколебимом выборе цели своего действия. Механизмы целеполагания на данном уровне проявляются в упорядоченном, но нелинейном единстве трех векторов развития, например, в модели стратегии гениальности Р. Дилтса, разработанной на основе творчества У. Диснея.

Существует и слабое место целенаправленных систем, которое проявляется в трудоголизме или перфекционизме, которые могут лежать в основе аномального варианта развития личности.

Отличительной особенностью саморазвивающейся системы являются то, что она обладает механизмами, позволяющими определять свой индивидуальный жизненный путь развития, жизнотворчества, осуществлять поиск смысла. Основные механизмы – самотрансценденция и смыслообразование. Под самотрансценденцией понимают выход человека за пределы своего «Я». Многие авторы признают, что самотрансценденция неразрывно связана со смыслами и ценностями, а, следовательно, основным механизмом саморазвивающихся систем является смыслообразование. Применительно к личности смыслообразование – это процесс осмысления переживания и построения новой системы ценностей как осознанных смыслов в ситуации экзистенциальной фрустрации или блокировки на пути поиска смысла. Эти ценности являются ориентирами, задающие цели жизнотворчества, определяющие индивидуальный жизненный путь личности.

Итак, строго говоря, с точки зрения системогенеза личность – это высшей уровень развития самоорганизующихся систем: саморазвивающаяся система. Все остальные системы с позиции персоногенеза – это предвестники рождения, происхождения личности, тем не менее, в которых образуются значимые для саморазвития личности психологические механизмы, без которых личность не может полноценно существовать как саморазвивающаяся система.

Саморазвивающаяся система построена иерархически по типу матрешки: внешний задающий уровень смыслообразования, который реализует свои ценности на основе механизмов целенаправленного (цель-результат, цель-образ, цель-образец) и целеустремленного блоков (спонтанной активности и предвосхищения угроз), сохраняя устойчивость за счет блока саморегуляции. Подобная схема, на каждом своем частном уровне и при своем переходе между уровнями, позволяет решить ключевой вопрос индивидуальности: вопрос о соотношении константной реальности и психики [4].

Психологическая характеристика развития личности ребенка

Согласно федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» ребенок – это лицо до достижения им возраста 18 лет. В исследовании дается психологическая характеристика, начиная с раннего детского возраста до юношеского возраста включительно [35].

Посмотрим насколько требования к саморазвитию личности, представленные в федеральных государственных стандартах, соответствуют результатам исследования личностного развития в различные возрастные периоды. А также оценим, насколько представления о саморазвитии личности с позиции системно-эволюционной концепции персоногенеза согласуются с выявленными механизмами развития личности, представленные в литературных источниках.

В этой связи необходимо уточнить трактовку понятия «саморазвитие личности», а в последующем обратиться к материалам, которые, опираясь на признанные отечественные теоретико-методологические основы возрастной психологии и основываясь на многократно подтвержденных в эмпирических исследованиях данных, изложенные в учебных изданиях, описывают процесс развития личности и ее саморазвитие [9; 10; 12–14, 18–22; 25; 40; 42].

Изначально уточним понятие «саморазвитие личности». М.А. Щукина трактует саморазвитие как форму развития личности, отличительной особенностью которой является то, что под действием самой личности осуществляется качественное, необратимое, направленное изменение личности [41].

Отметим, что развитие личности будет рассмотрено с дошкольного периода, сопоставляя с периодом раннего детства. Именно с дошкольного периода, по мнению В.С. Мухиной, можно говорить не о предпосылках, а о развитии личности [18]. Еще раз подчеркнем, учитывая, что исследуется развитие личности в процессе реализации образовательных программ общего образования, будут рассмотрены младший школьный возраст, подростковый и юношеский возраст. И, наконец, будет рассмотрено развитие личности с точки зрения ее саморазвития.

В раннем периоде детства ребенок проявляет спонтанную активность в виде проб и ошибок, проявляя свою зарождающую личность в виде личного, собственного желания ребенка, имеющего форму аффекта, который еще управляет ребенком. Только с участием взрослого в процессе данной активности, опираясь на механизмы подражания, формируется один из механизмов саморазвития, а именно: вычленения собственного действия как существенного момента ситуации [10].

Следовательно, с точки зрения системно-эволюционной концепции, оценивая механизм функционирования, можно утверждать, что в период раннего детства личность ребенка представлена в форме целеустремленной системы.

В переходный период кризиса 3 лет ребенок отделяет себя от взрослого в виде осознания себя как субъекта действия, проявляя данный зачаток или первоначальную форму саморазвития в речевом конструкте «Я сам».

Принципиальное отличие дошкольного возраста от периода раннего детства заключается в том, что ребенок начинает управлять собой не на уровне действий и операций, а на мотивационно-потребностном уровне [10; 40]. В раннем детстве спонтанная активность ребенка обусловлена неосознанными, аффективно окрашенными и изначально не определенными побудительными факторами, т.е. желаниями, связанными с наличной ситуацией. Желание, как известно, представляет собой некий спектр мотивационных состояний личности от неосознаваемого побуждения в виде влечений к его осознанному мотивационному состоянию в виде переживания «Я хочу». При этом данная активность протекает либо спонтанно, либо управляется извне в виде стимулов «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» [10; 40].

В дошкольном возрасте к концу данного периода развития появляются собственные побудительные факторы уже целенаправленного поведения. Речь идет о мотивах, которые характеризуются разнообразием, они приобретают характер

обобщенных намерений, т.е. сознательного стремления к завершению действия на основе осознанного выбора цели. Целенаправленное поведение усиливается за счет механизма образования системы мотивов и установления их иерархии, что означает возникновение волевого компонента целенаправленной активности [10; 40].

В.С. Мухина характеризуя развитие личности в дошкольный период в целом, выделяет наиболее существенный с точки саморазвития феномен: внутреннюю позицию, которая проявляет себя в эмоционально окрашенных образах, ситуативной ориентировке на усвоенные нормативы, воле, выражаемой в упорстве. Данные проявления внутренней позиции проявляется как ситуационно доминирующие характеристики процесса развития личности ребенка в дошкольный период [18]. А.К. Болотова и О.Н. Молчанова также признают, что в этот период «центральное новообразование» – возникновение внутренней психической жизни и внутренней регуляции поведения только формируется: оно включает осознание своей позиции в системе социальных отношений, осознанное поведение, опосредованное представлением и эмоциональным предвосхищением последствий [10].

Отметим, что перечисленные особенности личностного развития свидетельствуют о самостоятельной целенаправленной активности, которая только формируется и существует наряду с внешне управляемой спонтанной целеустремленной активностью.

Однако данная форма целенаправленной активности направляется в долгосрочной перспективе системой ценностей извне, превращая поведение в некий еще неосознаваемый континуум. Именно в этот период происходит усвоение моральных норм на основе оценочного механизма извне со стороны значимого взрослого (взрослого окружения), что проявляется в потребности быть признанным, что и позволяет долгосрочно управлять извне личностным развитием [10; 40]. Данная потребность имеет отношение к возникновению собственной оценки своего отдельного действия, своих умений, что проявляется в феномене «горькой конфеты» по А.Н. Леонтьеву, а также формируется умение «мысленно», а не в реальной ситуации, ориентироваться на позицию другого человека, что связано с развитием воображения и навыка социального и гипотетического дистанцирования (децентрации мышления) [10]. В этом возрасте, хотя и на основе способности к рефлексии (как отмечает В.С. Мухина), существенным достижением в развитии личности ребенка является мотив «Я должен», хотя и остается значимым и мотив «Я хочу» [10; 40].

Итак, в дошкольный период с точки зрения системно-эволюционной концепции личность ребенка можно рассматривать как самоорганизующуюся систему, находящуюся на переходном этапе от целеустремленной к целенаправленной системе.

В переходный кризисный период происходит обострение противоречий между двумя типами поведения, что приводит, как отмечал еще Л.С. Выготский, к началу «дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка». Внутренняя сторона личности, проявляется в виде опосредующего механизма

между желанием и непосредственным поступком, в виде «внутреннего смыслового переживания» [12], т.е. эмоциональная оценка возникает не по отношению к внешнему миру, а по отношению к самому себе: ребенок понимает, что это он, переживает определенное эмоциональное состояние, появляется осознанная ориентировка в собственных эмоциях, т.е. возникает «обобщенное переживание» как единство интеллектуального и аффективного, как зарождение чувств. То, что в современных концепциях рассматривают в рамках теорий эмоционального интеллекта [8]). Именно в таком значении необходимо понимать, что «переживания приобретают смысл» [12].

Как следствие этого, возникает внутренний конфликт в виде борьбы переживаний, которые, являясь смысловыми, отражаются на самооценке, например, в виде себялюбия (нарциссизма), зависти и др. негативных переживаний. Если раньше ребенок для удовлетворения своих «хотений» осуществлял целеустремленную активность, то в переходный период, открыв для себя «эмоционально-смысловую ориентировочную основу» поведения, начинает совершать в зачаточной форме уже сложные разновидности поведения – поступки.

В младший школьный период одним из важных механизмов личности ребенка как целенаправленной системы, которая функционирует не под влиянием ситуации, а, исходя из внутреннего плана действия, является способность к планированию и произвольность, которые опираются на самооценку, осуществляемую не только на основе внешнего оценочного действия, но и за счет когнитивного компонента, формирующей системы знаний.

В этот же период окончательно оформляется внутренняя позиция, которую называют внутренней позицией школьника [10; 18; 40]. Важно отметить, что формирование внутренней позиции школьника обусловлено новой социальной ситуацией развития: наличием социального статуса, возникающего в процессе социального взаимодействия, который предполагает «обязательную, общественно значимую, общественно контролируемую учебную деятельность» [18].

В период младшего школьного возраста важным для целенаправленного поведения является такой личностный механизм самопознания как самостоятельное определение на основе рефлексии границ своих возможностей, следовательно, от «хочу» осуществляется переход к «могу» или «не могу». В этот же период, благодаря внутреннему плану действию, волевому компоненту и самооценки, формируется самоконтроль, т.е. ребенок овладевает своим поведением.

Однако в младший школьный период, несмотря на то, что возникает механизм нравственного поведения в виде совести и нравственных чувств, все же нравственное поведение является неустойчивым, не оформляется в виде нравственных поступков, еще осуществляется с участием взрослых, как источников системы ценностей и идеалов.

Итак, в младший школьный период с точки зрения системно-эволюционной концепции личность ребенка можно рассматривать как целенаправленную систему.

Как хорошо известно, переход к основному общему образованию осуществляется, как правило, в так называемый подростковый кризис, который глубоко затрагивает все стороны человека: и индивида, и субъекта деятельности, и личности, и индивидуальности. Данный переход поэтому характеризуется очень обширным многообразием проявлений. Как справедливо отмечают А.К. Болотова и О.Н. Молчанова [10], необходимо согласиться с К.Н. Поливановой, которая считает, что «возрастные кризисы отрочества, в отличие от кризисов детства, труднее представить в единой логике. Здесь нет единства взглядов даже внутри одной научной парадигмы – культурно-исторической концепции» [25]. Поэтому на данную фазу психического развития, взглянем с точки зрения развития личности, а точнее ее саморазвития.

К.Н. Поливанова обращает внимание на то, что основным психологическим содержанием переходного процесса в виде предподросткового кризиса является рефлексивный «оборот на себя» [25]. Необходимо отметить, что уже в период младшего школьного возраста способность к рефлексии, как один из механизмов саморазвития личности, уже функционирует. Однако данный механизм проявляется в виде самооценки в процессе учебной деятельности. Иначе говоря, у младшего школьника существует устойчивое рефлексивное отношение к собственным возможностям для реализации учебных задач. В начальной фазе подросткового периода механизм рефлексии приобретает более универсальный характер и распространяется на оценку своих качеств и умений как основного условия конструктивности общения со сверстниками, которое начинает определять многие стороны личностного развития подростков. В последующем для подростка становится значимым собственная личность в целом или то, что Л.С. Выготский обозначал, как одну из доминант интересов, а именно: «эгодоминанта» или «эгоцентрическая установка» [12].

В.А. Петровский, в рамках концепции развивающейся личности, рассматривает рефлексивный механизм самоотношения к себе как личности как определяющий фактор саморазвития личности, детерминантой которого является противоречие. Данное противоречие или «конфликт неперсонализированности» по В.А. Петровскому представляет собой переживание несоответствия между самооценкой подростка быть полноправным членом общества («Я потенциальное» или собственное представление о себе) и негативной оценкой, как считает сам подросток, его личностного потенциала окружающими («Я наличное» или образ «Я» в глазах других). При этом разрешение противоречия подросток связывает с идентификацией себя с личностью человека, который, по его мнению, достаточно признан в кругу значимых для него других [24].

Если определить, что главной движущей силой развития личности подростка является разрешение субъективного противоречия или «конфликта неперсонализированности», то можно предположить, что этот процесс длительный. Более того, в ходе этого длительного процесса формируется важный для саморазвития личности механизм, который Л.С. Выготский называл «доминанта дали» или «установка на даль» [12].

При этом длительное, а не одномоментное целенаправленное поведение формируется на основе «доминанты романтики» [12], т. е. в поиске неизведанного, рискованного, героически социально значимого. Для реализации отдаленных целей у подростка выявляется стремление к сопротивлению, преодолению, к волевому напряжению или к, так называемой, «доминанте усилия».

Именно идеализированный образ «Я взрослый» изменяет временную перспективу подростка от ближайшего будущего, что характерно для целенаправленной системы, функционирующей дискретно, к отдаленному будущему, что присуще саморазвивающейся системе, существующей в пространственно-временном континууме.

Опираясь на исследования К.Н. Поливановой [25], конкретизируем механизм «установка на даль». В подростковом возрасте происходит трансформация «Я в будущем» от «Я ситуационного», поэтому осуществляется переход от фрагментарного «Я» к «Я отдаленно целостному», – формируется «Я-концепция». Это достигается за счет того, что подросток способен осознать в реальном времени изменение себя как личности. Отметим, что в подростковый период только формируются механизмы саморазвития отдаленного целеполагания в виде отдаленной цели, определения линии жизни или того, что Г. Оллпорт обозначал как «проприативное стремление» или появление новых функциональных возможностей проприума, «личной собственности» существовать в отдаленном времени [10]. Благодаря данному стремлению развивается способность к открытию нового в самом себе и к творческому саморазвитию.

То, что в этот период только формируются механизмы самоуправления изменением своего «Я» в отдаленной перспективе подтверждается рядом особенностей самосознания подростка. Во-первых, «Я-концепция» является неустойчивой, непоследовательной или, так называемой, «путанной Я-концепцией». Иначе говоря, представление о себе, как в настоящем, так и тем более в отдаленном будущем изменяется от действия разнообразных внешних и внутренних факторов. Это связано с тем, что у подростка происходит интенсивное расширение связи с социальным миром, что отражается в сознании подростка в разных, порой противоположных чертах. Во-вторых, наличие двойственной конфликтной детерминация развития личности в длительной перспективе. С одной стороны, это саморазвитие в виде своих же оценок своего жизненного пути, а с другой – развитие личности на основе обостренной чувствительности к внешним оценкам. Это приводит к неуверенности в себе, к глобализации оценок себя в конкретных ситуациях. Причем как в положительную, так и крайне отрицательную сторону, от представления о себе как о герое до признания себя как неудачника.

Следовательно, процесс саморазвития личности в подростковый период еще не протекает самостоятельно, еще существует зависимость пусть и имплицитного влияния другого и, как следствие, если понимать, что саморазвитие – это движение личности по своему собственному пути, то подросток, хотя и обращен в далекое будущее, но еще в полной мере не в свое будущее, а, преимущественно, в чужое. В связи с этим, необходимо согласиться с В.А. Петровским,

что в ходе идентификации со значимыми другими подросток постепенно все отчетливее начинает отличать себя от них, открывая в самом себе самоидентичность и «неидентичность» с другими [24].

Итак, в подростковом периоде можно говорить о том, что сам процесс саморазвития является еще незавершенным, т.к. в этот период еще не сформировались в полной мере механизмы личности как саморазвивающейся системы. В подростковый период личность представляет переходную форму самоорганизующейся системы от целенаправленной к саморазвивающейся.

Прежде чем рассматривать особенности саморазвития личности в юношеский период, необходимо уточнить правомерность данного возрастного периода и его временные границы. Дело в том, что остальные рассмотренные периоды по данным оценочным критериям являются общепризнанными и не нуждаются в уточнении.

Во-первых, онтологическое признание существования периода юности появилось только в эпоху процветания индустриальных центров – крупных городов [20–22], как необходимость более длительного перехода от детства к взрослости, что связано не с усилением гуманности общества, а с потребностью готовить молодежь к более сложным видам профессиональной деятельности. В этой связи не во всех периодизациях выделяют данный возраст. Во-вторых, юношеский период затрагивает как юношей, так и девушек [20–22]. В-третьих, границы данного возрастного периода, как отмечает В.С. Мухин, в разных периодизациях разительно различаются. В.С. Мухина считает, что с точки зрения – не только психологии, но и биологических наук – границы данного возраста от 17–18 лет до 20–21 года [20–22]. В. Даль, как отмечает В.С. Мухина, писал, что юноша – это человек в возрасте от 15 до 20 лет и более. В ряде работ выделяют переходную фазу от 15 до 18 лет, что в наибольшей степени соответствует возрасту тех, кто обучается по основной образовательной программе среднего образования. Поэтому рассмотрим особенности саморазвития личности в большей степени на начальном этапе юношества.

Отметим одну существенную особенность переходной кризисной фазы личностного развития. К.Н. Поливанова указывает, что симптоматика данного возрастного кризиса оказывается слишком разнородной, чтобы рассматривать ее как характеристику нормативного кризиса. Если в другие возрастные кризисы ребенок открывает для себя особую, новую, но устойчивую форму следующего возраста, то в период перехода к юности подросток встречается с изменяющимся миром, поэтому его развитие становится все более зависимым от конкретных обстоятельств и социокультурных особенностей [25].

Общим между подростком и юношей является то, что они рефлексиируют на самом себе. Оценивая особенности отношения к своему внутреннему миру как одному из существенных компонентов внутренней позиции, Л.И. Божович подчеркивала, что психологическим критерием перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту является резкая смена внутренней позиции, характеризующаяся изменением отношения к будущему. Если подросток смот-

рит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Будущее становится главным измерением жизни и проявляется в виде устремленности в будущее, построения жизненных планов и перспектив [9].

Итак, в период юности не просто усиливаются механизмы рефлексии, они претерпевают и качественные изменения. В этом возрасте не просто открывается внутренний мир своих мыслей, чувств, а они переживаются самим субъектом как неповторимые и оригинальные, что в случае их гипертрофии имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость, основанные на ошибочной убежденности в том, что понять его особый внутренний мир не сможет никто.

В то же время в период юности осуществляется выбор жизненного пути, ориентируясь не на идеализированного другого (взрослого), а на самого себя. Продолжает развиваться образ «Я в будущем», но это уже не бесплодные грезы, нереалистичные фантазии, а мечты как продукты созидającego воображения. Созидающий характер построения «Я-концепции», обращенной в далекое будущее, проявляется в том, что приобретают конкретные черты на основе ценностно-смысловой сферы притязания личности на свое место в системе общественных, первоначально межличностных и потом уже профессиональных, отношений.

В период юности также остается еще внутренний личностный конфликт, который на начальном этапе данного периода представлен, по мнению В.А. Петровского [24], в виде противоречия «Я-заурядное» и «Я-уникальное». Противоречие является тем источником, внутренним динамическим фактором, благодаря которому и реализуется самодерминация развития личности. Отличие данного противоречия по сравнению с подростковым «конфликтом неперсонализированности» заключается в том, что человек в период юности стремится к тому, чтобы осознать свою исключительность, несходство с другими, найти свою особую идентичность и благодаря ей быть значимым для других. И для этого возникает необходимость не использовать шаблоны своих кумиров, подражая им, а осуществлять процесс саморазвития на основе творчества, определяя свой персонифицированный идеал.

Помимо персонифицированного идеала в юношеский период начинается подкрепление и личностными ресурсами: по мнению В.С. Мухиной, появляется осознание, что реализация мечты зависит от самого человека, таланта и усердий. У молодежи в период юности возникает вера в свои возможности, они осознают, что способны «преодолеть многие и многие препоны, преграды, препятствия внутри самого себя и достойно войти в грядущую взрослую жизнь [20–22]. В связи с этим возникает желание как мотивационное состояние, как расширение своего опыта, освоение необходимой с собственной точки зрения системы компетенций. Как следствие этого постепенно формируется чувство личной ответственности за свой выбор и свои деяния.

Объясняя созидающий характер построения «Я-концепции» и углубленное самопознания в период юности, исследователи обращают внимание на интерперсональный механизм. Размышляя о чертах характера, о своих достоинствах и недостатках, у молодого человека возникает образ Я, но еще не на основе оценки

самого себя, а в результате сравнения с другими людьми, сопоставления свойств собственной личности и поведения других. Этот механизм в позитивном варианте саморазвития приводит к постановке задач самосовершенствования, в частности, в дневниках молодых людей находит выражение стремление к самовоспитанию, к самоорганизации, к работе над собой [10; 40].

Обращенность к другим как важный фактор саморазвития личности проявляется в том, что называется самовоспитанием чувств, что проявляется в наиболее яркой страстной форме и поэтому возможны противоречивые переживания, внутреннее недовольство, тревожность, метания, но они менее демонстративны, чем у подростков. Однако не только сохраняется, но и может усиливаться эмоциональная восприимчивость, которая сочетается с категоричностью и прямолинейностью юношеских оценок окружающего, с демонстративным отрицанием нравственных аксиом, вплоть до морального скепсиса. Данный эмоциональный негативизм – это не закоренелый цинизм в период взрослости, а процесс собственного интеллектуального и морального поиска, стремление критически переосмыслить «азбучные истины» и принять их уже не как навязанные извне, а как выстраданные и собственные. Эмоциональная сфера в юности становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию [10,40].

Единство своего образа в будущем с личностными ресурсами реализуется в виде построения жизненных планов. И если на раннем этапе юности эти планы еще весьма расплывчаты и не вычлняются из мечты, существуют как разнообразные роли без готовности к выбору, то в последующем формируется, строго говоря, жизненный план, который включает не только цели, но и конкретные способы их достижения, оценку внешних и внутренних личностных ресурсов развития [10; 40]. Конструктивное отношение в данный период юности к отдаленному будущему приводит к изменению в позитивном направлении эмоционального фона функционирования личности, возникает ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей, открывающихся горизонтов, что создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, повышенный жизненный тонус. Общее эмоциональное самочувствие становится более ровным, чем у подростков. Резкие аффективные вспышки, как правило, уходят в прошлое. Однако острая эмоциональная негативная реакция еще остается в ситуациях, когда наиболее ценные взгляды молодого человека, собственные максималистские суждения расходятся со взглядами собеседника [10; 40].

Данное положение подтверждается многочисленными исследованиями наиболее значимого феномена самосознания: соотношения между Я-реальным и Я-идеальным. По мере взросления, по мере накопления опыта реальной деятельности и общения, складывается более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения родителей и учителей, в конце концов, это приводит к формированию позитивной Я-концепции (чувству самоуважения, самооценности), что благоприятно сказывается на постановке перспективных целей и активном стремлении к их достижению [10; 40].

Позитивная Я-концепция по мере приобретения личного коммуникативного опыта и успехов в деятельности превращается в более сложную, дифференцированную, обобщенную, устойчивую, реалистичную и независимую. Позитивная Я-концепция формируется за счет того, что возрастает значимость системы собственных ценностей для построения Я-образа и для самооценивания [10].

Иначе говоря, качественно меняется важный компонент самосознания – самооценка. В юности по сравнению с подростковым возрастом изменяется эмоционально-оценочный компонент, в частности, исчезает чрезмерная аффективная окрашенность самооценки, усиливается роль когнитивного компонента как регулятора эмоций по отношению к собственному «Я»; растет осознанное отношение к себе в виде реалистичности, устойчивости, объективности самооценки, устанавливается баланс развития когнитивного и эмоционального компонентов самооценки. Повышается уровень ее глобальности и в связи с этим более устойчивыми становятся частные самооценки в конкретных жизненных ситуациях. Кроме того, расширяется психологическое содержание самооценки, а именно она становится более обобщенной, интегрированной и в тоже время более тонко дифференцированной, подчеркивающей уникальность и неповторимость собственного «Я» [10].

С точки зрения системно-эволюционной концепции персоногенеза важно отметить закономерность генезиса механизмов саморазвития личности. Речь о том, что данные механизмы формируются гетерохронно. При этом наряду с возникновением новых сохраняются «рудиментарные» остаточные механизмы самооценки подросткового возраста при построении Я-образа. Конечно, в юности, как отмечалось, самооценка по сравнению с подростковым возрастом становится более позитивной, целостной, устойчивой и независимой, но все же важную роль в процессе самооценивания и построения Я-образа может играть окружение, поэтому еще сохраняется механизм самооценивания как социальное сравнение.

Итак, на начальных этапах юности возникает противоречие в самооценивании. С одной стороны – это собственная оценка себя, как правило, позитивная, а с другой стороны – сравнительная оценка ценности своего «Я» по отношению к другим. Как справедливо подчеркивают А.К. Болотова и О.Н. Молчанова, данное противоречие самооценивания в сочетании с несформированными ценностями и невыработанными устойчивыми целями, обуславливают хрупкость самооценки [10], а также ее подверженность деструктивным образцам поведения (качествам, наклонностям, целям).

Необходимо отметить, что в юношеском возрасте существует связь между механизмами самооценивания и временной перспективой личности. В данный период молодежь оценивает себя в отдаленном будущем, формируя представление о себе не по существующим качествам, способностям, результатам деятельности, а по предполагаемым, будущим или желаемым качествам, способностям, результатам деятельности, что может привести к неадекватности самооценки, к деструктивному соотношению Я-реального и Я-идеального.

В период юности возможны и два варианта деструктивного соотношения Я-реального и Я-идеального. Во-первых, гипертрофированный вариант в виде

«юношеской самоуверенности» (завышенной самооценки), необоснованной переоценки собственных возможностей, которая толкает молодых людей на неоправданный риск. Во-вторых, гипотрофированной, отрицательной Я-концепции, для которой характерно негативная (заниженная) самооценка, низкое самоуважение или непризнание себя как самоценности, низкий уровень притязаний, слабая вера в себя, боязнь получить отказ, что проявляется в таких формах деструктивного и асоциального поведения как пассивность, одиночество, конформизм, деградация, агрессивность и даже преступность [10; 40].

Важно подчеркнуть, что, как отмечалось, появление жизненных планов свидетельствует о новом качестве функционирования и развития личности. Л.С. Выготский [12] рассматривал жизненные планы не только как проявление мира субъекта, а как овладение своим внутренним миром, благодаря которому личность не только приспосабливается к действительности, но и, на наш взгляд, овладевает реальным социальным миром. Приспособление осуществляется, как отмечает К.А. Абульханова-Славская [1], на основе существующей в обществе модели «типичного жизненного пути» члена данного общества, данная модель закреплена в культуре, системе ценностей общества. Что же касается овладения реальным социальным миром, то необходимо создание собственного уникального жизненного пути, осуществление, пусть и в начальной форме, актуализации процесса жизнотворчества.

Только достижение целостности и устойчивости Я-концепции, понимание и принятие «Я» во всех аспектах, выработка своей системы ценности помогает юношам и девушкам преодолеть деструктивность самооценивания, что возможно благодаря механизму самоопределения, который позволяет при самооценивании быть независимым от внешних оценок.

Именно в период юности и закладывается механизм саморазвития личности как процесса жизнотворчества, – готовность к самоопределению. Это еще не сформированная способность. Так, еще в первом учебнике по практической психологии образования отмечается, что к моменту окончания школы о самом самоопределении говорить рано, ибо это только намерения, планы на будущее, не реализованные еще в действительности. Психологическая готовность к самоопределению – это еще не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, которые включают уже сформированные психологические образования и механизмы, обеспечивающие возможность личностного роста. В этот перечень можно включить: сформированность на высоком уровне психологических структур (теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии); развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека – члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы); становление предпосылок индивидуальности как результата развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним [26].

Как уже отмечалось, в период юности происходит построение жизненных планов на будущее с четкой целью и конкретными способами ее достижения. Этот вариант жизненных планов затрагивает, как правило, одну сферу жизнедеятельности – профессиональную. Иначе говоря, в первую очередь жизненные планы юношей и девушек реализуются в процессе профессионального становления. А.К. Болотова и О.Н. Молчанова подчеркивают, что этому способствуют более совершенные когнитивные способности, которые помогают молодым людям сделать свой профессиональный выбор и наметить пути его реализации. Они в состоянии проанализировать реальные и гипотетические варианты, а также оценить свои таланты и способности, соотнести их с требованиями профессии и уровня подготовки к ней. При этом, по мнению Э. Гинзберга, профессиональный выбор становится реалистичным в завершающей фазе юности [10].

Говоря о профессиональном самоопределении в период юности важно выделить две важных задачи для саморазвития личности в этом возрасте. Первая задача – это сам выбор будущей профессии и дальнейший путь обучения. Однако на начальных этапах юношества – это серьезная проблема, к которой молодые люди еще не готовы. Отсюда юношеские метания от одного варианта выбора к другому, что проявляется в выборе класса, школы, колледжа и т.п. Как следствие, в начальную фазу молодые люди тревожны, эмоционально напряжены и боятся любого выбора, поэтому они предпочитают переложить выбор на родителей. Вторая задача связана с уже не узко профессиональным, а целостным личностным самоопределением. Бегство от кризиса в данном переходном периоде только задерживает развитие человека. Тот, кто достойно принимает этот кризис, обычно становится сильнее и способен управлять своей судьбой [10; 21; 40].

Необходимо также отметить, что в отличие от подростков, которые живут в мире, который называется «виртуальным», юноши все больше и больше начинают погружаться в реальный «большой» мир или мир цивилизационных отношений, пока только в виде обостренных социальных чувств, переживаний (что требует уже развитого социального интеллекта). При этом особенность современного поколения молодых, что они попадают в исторический период, когда возникают, как подчеркивает В.С. Мухина, «радикально преобразованные новые цивилизации». Социально обостренные переживания юности появляются во все периоды цивилизационного развития человечества и тем более в современный период из-за усиления неопределенности человеческого бытия, кризисов разного рода, негативно нигилистическими умонастроениями общества (и эпохи постмодерна), с одной стороны, а, с другой стороны – в них отражается юношеский социальный оптимизм.

В отечественных учебных изданиях по возрастной психологии считается, что в западной психологии процесс самоопределения обозначается как процесс формирования идентичности, который был глубоко исследован Э. Эриксеном [42].

Как в отечественной, так и в зарубежной психологии, считается, что центральным психологическим новообразованием юности является готовность и

способность к личностному и жизненному самоопределению или установление первой цельной формы идентичности [42]. Э. Эриксон считал, что становление идентичности – это не сиюминутный, а целостный и длительный процесс, в котором в единстве происходит определение самого себя, формирования своих ценностей и жизненных целей, что позволяет чувствовать свою непрерывность, тождественность, целостность и уникальность. Отметим, что данные особенности схожи и с экзистенциальными потребностями Э. Фромма (потребности в корнях и братстве, в преодолении, в установлении связей, в системе взглядов). Деструктивный или конструктивный вариант реализации данных потребностей определяет тип характера и сценарий поведения личности.

Э. Эриксон, отводя первостепенную роль идентичности в развитии личности, подчеркивал, что именно в период юности происходит кризис идентичности [42].

На основе идентичности осуществляются выборы во многих сферах социального бытия на микроуровне, мезоуровне и макроуровне. Многообразие разнокачественного выбора в юношеский период приводит к порождению противоречий. Перед молодежью стоит сложная «внутренняя работа»: переосмыслить ценности, определив планы и приоритеты, согласовав их с собственным прошлым и с будущими проектами, а также с учетом оценок значимых других людей в настоящем, создать собственную многогранную, непротиворечивую, целостную Я-концепцию, ориентированную на будущее, но воплощенную в реальности.

Э. Эриксон рассматривал юность как возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности эго, которая проявляется в том, что будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни. Кроме того, с точки зрения психосоциальной концепции Э. Эриксона существует со стороны сообщества людей характерный для юношеского периода феномен: «психосоциальный мораторий» – терпимое отношение общества к молодежи, которая, экспериментируя со своим ролевым поведением, не берет на себя ответственность [42]. Возможно, именно это определяет рост в некоторых (в основном, прогрессивных) обществах числа «эскапистов» и «кидалтов», не желающих взрослеть и понимающих взросление как форму деградации, а не обретения новых степеней свободы личности [7].

Позитивная доминирующая идентичность достигается за счет объединения разнообразных семейных, гендерных и профессиональных ролей на основе согласования самооценки и многочисленных разнообразных оценок, шаблонов, данных другими. При этом в случае сформированной позитивной идентичности в юности четкая временная перспектива противостоит расплывчатому переживанию будущего, в противовес застенчивости формируется чувство уверенности в себе, готовность экспериментировать с различными ролями отрицает стремление к жесткой фиксации одной безопасной роли, лидерская позиция отвергает признание и слепое поклонение авторитетам, формирование собственной системы ценностей в виде убеждений приходит на смену спутанной противоречивой совокупности ценностей [10; 20; 40].

Э. Эриксон полагал, что общая дилемма юности (достижение идентичности или диффузия идентичности) может проявляться не только в виде позитивной доминирующей идентичности, но и в форме девиантного варианта.

Девиантный вариант саморазвития личности в период юности проявляется в следующих феноменах идентичности: «диффузии идентичность» («ролевого смещения»), которая характеризуется неспособностью в данный период в течение более или менее продолжительного времени осуществить психосоциальное самоопределение, что приводит к регрессу развития личности и возврату на более раннюю ступень развития; «дефицита времени», при котором возникает субъективное переживание жесточайшего цейтнота; «диффузии времени» – нарушении восприятия времени, проявляющимся в растянутости и пустоте времени, скуке и никчемности; «замещающей активности», которая выражается в поглощенности бесполезными для дальнейшего развития вещами в ущерб всем остальным занятиям, возвратом к эдиповой ревности и зависти к братьям и сестрам, неспособности продолжить образование и развитие; «отрицающей идентичности», которая проявляется в отрицании, вплоть до презрения, всех предлагаемых ролей и ценностей, или ориентации на «противоположное» – опасный, вредный, девиантный желательный образец, от которого настойчиво предостерегают, включая аддиктивное поведение [10].

Дж. Марсиа продолжил развивать концепцию Э. Эриксона, предложил типологию идентичности. При этом он опирался на два критерия. Во-первых, прошел ли человек через период принятия собственных решений, называемый кризисом идентичности. Во-вторых, принял ли он решения, связал ли себя твердыми обязательствами относительно сделанного выбора системы ценностей или будущей профессиональной деятельности. Дж. Марсиа выделил четыре статуса идентичности: предрешенность, диффузия, мораторий и достижение идентичности. Предрешенная идентичность – это статус, при котором собственный внутренний поиск индивидом не был осуществлен, а решение принято под воздействием внешних обстоятельств. Диффузная идентичность – статус, при котором ни поиск, ни выбор решения человеком не осуществлялись и как следствие не возникает целостной, связанной, определенной идентичности. При моратории происходит активный поиск решения проблемы, при этом само решение еще не принято. Следовательно, при этом статусе идентичность только создается, т.е. имеет место переход от отсутствия чувства идентичности или от предрешенной идентичности к сконструированной идентичности. При достигнутой идентичности на основе самостоятельно осуществленного активного поиска решения и принятия такого решения, возникает собственная идентичность, в том числе в виде планов на будущее, которое существует для самореализации, а не для достижения идеалов, заданных заранее кем-то другим [10].

Как показали дальнейшие исследования, не все положения концепции согласуются с эмпирическими результатами. Во-первых, статусы идентичности не всегда сменяют друг друга в точном соответствии с описанной Дж. Марсиа последовательностью: предрешенность, мораторий, достижение идентичности. Во-

вторых, не всегда диффузия идентичности в юности рассматривался как отклонение от нормального хода развития. Могут не редко встречаться в данный возрастной период индивиды с размытой идентичности, Более того, кто-то в данном статусе и остается. В-третьих, некоторые молодые люди, не проходя статуса моратория и не достигая зрелой идентичности, фиксируются в статусе предрешенной идентичности. В-четвертых, не редко, но встречается, даже при достижении зрелой идентичности, регресс и возврат к более низким статусам: мораторию или предрешенной идентичности. Наконец, поскольку идентичность многокомпонентная (сексуальная, гендерная, психическая, этническая, социальная, профессиональная, моральная, религиозная и т.д.), то разные компоненты идентичности могут находиться в разных статусах [10].

Остается вопрос о соотношении между различными компонентами. Некоторые психологии выделяют личностную идентичность как системообразующий фактор.

В период юности формируется важная особенность личности как саморазвивающейся системы: создается жизненный план как единство, оптимальное сочетание прошлого, настоящего и будущего Я. Оптимизация временного континуума достигается за счет структурирования времени жизни от прошлого к будущему через настоящее. При этом, как отмечают А.К. Болотова и О.Н. Молчанова, данное структурирование является самодетерминирующим фактором развития личности в юношеский период, который проявляется в преобразовании прошлого опыта («Я» в прошлом), преодолении узости и ограниченности настоящего («Я» в настоящем), обретении способности предвидения своего будущего и его конструирования («Я» идеальное) [10].

Отметим, что уже в подростковый период происходит процесс трансформации личности в подлинно самодетерминирующую систему. Так, Е.Р. Калитеевская и Д.А. Леонтьев [13; 14] на основе концепции самодетерминации личности, разработанной Д.А. Леонтьевым [17] еще в 2000 г., показали, что именно в этот период происходит зарождение механизмов самодетерминации личности. Именно у подростков возникает различные соотношения психологических предпосылок свободы и ответственности в подростковом возрасте в зависимости от их связи с родительским отношением и самоотношением. То, что механизмы самодетерминации у подростков только начинают формироваться, подтверждается выделением четырех паттернов самодетерминации: автономного, симбиотического, импульсивного и конформного. При этом только автономный паттерн свидетельствует о зарождении личности как самодетерминирующей системы на основе формирующейся собственной ценностно-смысловой сферы.

Важно подчеркнуть, что как для юношей, так и для девушек в возрасте 16–17 лет автономный паттерн самодетерминации встречается не часто. Большинство молодых людей, как считают А.К. Болотова и О.Н. Молчанова, сохраняют черты психической незрелости: диффузный конформный или импульсивный варианты идентичности. Авторы приходят к выводу, что критерием окончания юношеского возраста следует признать не личностную, а психосоциальную зре-

лость – соответствие уровня психического развития индивида требованиям, которые предъявляет ему общество. Человек, адаптировавшийся к условиям современного ему социума, может считаться взрослым, завершившим важнейший период своего психического развития. Достиг ли он подлинной психической зрелости, покажет его дальнейшая жизнь, а точнее, будет ли в ней происходить дальнейшее личностное развитие или нет [10].

Итак, если признавать, что личность в юношеский период является саморазвивающейся системой, необходимо уточнить, что в процессе персоногенеза данная система находится в начале своего пути, еще в фазе самодетерминации.

То, что личность в юношеский период представляет начальную форму именно саморазвивающейся системы подтверждается, с одной стороны, тем, что в период юности возникает проблема смысла жизни. А.К. Болотова и О.Н. Молчанова связывают возникновение смысловой сферы личности, искания своего предназначения, смысловых жизненных опор, смысла своего существования с процессом становления идентичности [10].

Однако, юность только соприкасается с данной проблемой, что проявляется в романтизме, в стремлении решать свою судьбу в мировом масштабе (или решать не свою судьбу, а судьбы мира), в потребности найти себя, свое предназначение в жизни, определить смысл своего существования в идеализированном варианте («период героики» с повышенной пассионарностью). Поэтому в литературных источниках пишут о философской направленности личности в период юности [26].

Итак, бесспорным является факт о формировании смысловых механизмов саморазвития. При этом если опираться на уровни смысловой сферы личности Б.С. Братуся [26], то можно утверждать, что она не однородна по степени сформированности. Существует сформированный уровень локальных смысловых образований, в частности проявляющийся в деловой сфере, в достаточно прагматичном выборе профессии, отдельных хобби или увлечениях. Высшие же уровни смыслов еще не сформировались и поэтому у юношей и девушек они лишены конкретики, носят крайне общий характер, когда речь идет об искании смысла своего существования (стратегических целей или смыслов). Более того, сам переход от разных ипостасей образа (образа-результата, образа-цели, образа-смысла) и переход от целей краткосрочных к тактическим и стратегическим, и, тем более, смыслу жизни, – не согласован, противоречив, если не подвержен случайному определению.

Доказательством сформированности в период юности ценностно-смысловой сферы личности являются также результаты исследования в психологии нравственного развития. Так, согласно концепции Л. Колберга, в своем нравственном развитии юноши и девушки уже могут находиться на постконвенциональном уровне или на уровне автономной морали, для которого характерно наличие собственных моральных принципов, которые возникают на основе собственной системы ценностей, включающей такие ценности как право человека на жизнь, свободу и справедливость. Отметим, что данный процесс начинает

происходить еще у подростков и проявляется в кризисных изменениях: переоценке и отрицании родительских ценностей (традиционных ценностей общества), обостренной чувствительности к новым идеям и ценностям (иногда маргинальным или деструктивным), что позволяет в период юности перестроить ценности и выработать собственную систему ценностей, этических принципов, приобрести личные моральные нормы как ориентиры собственного поведения, которыми юноши и девушки руководствуются, принимая жизненно важные решения. При этом А.К. Болотова и О.Н. Молчанова считают, что содержание ценностей и моральных принципов в период юности во многом зависит от культурного контекста и исторического периода, в котором живут юноши и девушки. Кроме того, процесс нравственного развития личности в период юности, как и в предшествующие периоды, тесно связан с социальным контекстом, в первую очередь с взаимоотношениями с родителями, учителями и сверстниками [10].

Итак, личность в период юности только трансформируется в собственно саморазвивающуюся систему с полноценными механизмами самодетерминации в виде: готовности к личностному и профессиональному самоопределению; устойчивой и независимой Я-концепции; качественно разнообразных (этических, эстетических, философских, научных, политических и т.д.) ценностных ориентаций и принципов-норм как ориентиров собственного поведения, более реалистичных жизненных планов, мировоззрения как системы убеждений, которыми начинают руководствоваться в своей деятельности. Начинает формироваться и вершинный вариант обобщенного целостного отношения в виде смысла жизни, который только становится направляющей тенденцией саморазвития личности (скорее это еще «предчувствие смысла»), ориентированной на поиск перспективы и жизненного смысла.

В целом, психологическая характеристика периодов развития личности ребенка, начиная с момента рождения и включая периоды раннего возраста, дошкольный период, период младшего школьного возраста, а также подростковый и юношеский периоды, согласуется с авторской системно-эволюционной концепцией персонотеза.

В период новорожденности индивид представляет собой саморегулирующую систему. В младенческий период ребенок находится на переходном этапе от саморегулирующей к целеустремленной системе. В период раннего детства возникают предпосылки развития личности, которая функционирует как целеустремленная система. Дошкольный период – это процесс рождения личности в виде переходного этапа от целеустремленной системы к целенаправленной. Личность младшего школьника – это уже целенаправленная система. В подростковый период происходит наиболее важная трансформация – переход от целенаправленной системы к саморазвивающейся. И, наконец, личность в период юности – это саморазвивающаяся самодетерминирующая система, претендующая на статус индивидуальности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анохин П.К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
3. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
4. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Смысл: Akademia, 2007. – 526 с.
5. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – №4. – С. 43–57.
6. Белов В.В. Системно-эволюционный и культурно-исторический подходы к исследованию развития личности // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: сб. материалов всерос. науч.-практ. конф., 2018. – С. 16–20.
7. Белова Е.В. Формирование системного мышления и лидерских компетенций у студентов и аспирантов технических вузов: монография. – СПб.: СПбГУТ, 2018. – 198 с.
8. Белова Е. В., Братковская Е. В. Развитие эмоционального интеллекта и лидерского потенциала молодежи в виртуальной среде // Большой Конференц-Зал: дополнительное образование – векторы развития. – 2020. – № 2 (6). – С. 89–101.
9. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международный пед. акад., 1995. – 209 с.
10. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 526 с.
11. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – С. 58–109.
12. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо. – 1136 с.
13. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49–55.
14. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.В. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68–79.
15. Конституция Российской Федерации от 01.07.2020.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
17. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – Т. 21. – №1. – 2000. – С. 15–25.
18. Мухина В.С. Младший школьный возраст // Развитие личности. – №3. – 2020. – С. 42–156.
19. Мухина В.С. Отрочество // Развитие личности. – №4. – 2020. – С. 8–135.
20. Мухина В.С. Юность // Развитие личности. – №4. – 2020. – С. 136–158.
21. Мухина В.С. Юность // Развитие личности. – №1-2. – 2021. – С. 8–135.
22. Мухина В.С. Юность // Развитие личности. – №1. – 2021. – С. 10–80.
23. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.
24. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
25. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Academia, 2000. – 180 с.
26. Практическая психология образования: учеб. для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений / [Андреева А. Д., Воронова А. Д., Вохмянина Т. В. и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Сфера, 1997.
27. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N 514н).
28. Равич-Щербо И.В., Радзиховский Л.А., Розин М.В. Системно-деятельностный подход в психологии личности // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 177–179.
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

30. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход: моногр. – М.: МГППУ, 2008. – С. 141–209.
31. Руденко А.П. Самоорганизация и синергетика // Сложные системы. – №2(7). – 2013. – С. 4–39.
32. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: моногр.: в 4 т. – М.: Изд. Дом РАО, Ярославль, ЯРГУ, 2017.
33. Солдатова Е.Л. Системогенетический подход к исследованию развития и функционирования взрослой личности // Вестник ЮУрГУ. Серия Психология. – №27. – 2010. – С. 63–65.
34. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция).
35. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка Российской Федерации», утвержденный 24.07.1998 (ред. 14.07.2022).
36. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 года).
37. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая, 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 года).
38. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 года).
39. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. 413 с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г., 12 августа 2022 года).
40. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
41. Щукина М.А. Пять рождений личности: ступени персоногенеза в автобиографическом трактате М.М. Зощенко Перед восходом солнца // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – Т. 15. – №2. – С. 368–383.
42. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато; Балашиха: Университетская книга, 1996. – 589 с.

Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения

Каждая историческая эпоха имеет свои особенности, которые проявляются как в социальной жизни общества, так и в особенностях организации экономики. Одной из особенностей современной истории России является процесс цифровой трансформации экономики страны, которая коснулась всех сфер жизни общества, и в том числе затронула систему образования. Цифровая трансформация образовательных учреждений – это не только проблема администрации или ИТ-служб вузов, но и в значительной степени проблема психологическая, поскольку касается практически всех участников образовательного процесса.

Основаниями для осуществления цифровой трансформации являются: Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации»; Указ Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации»; Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы»; Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

Для осуществления цифровой трансформации в системе образования также есть основания в виде стратегии развития образования Министерства просвещения РФ и стратегия цифровой трансформации Министерства высшего образования и науки [12; 13].

Что же такое цифровая трансформация?

Согласно официальным документам, цифровую трансформацию можно рассматривать:

1) как комплексное преобразование деятельности участников отрасли и органов исполнительной власти Российской Федерации, связанное с переходом к новым бизнес-моделям, каналам коммуникаций, а также процессам и культуре, которые базируются на новых подходах к управлению данными с использованием цифровых технологий;

2) глубокая реорганизация бизнес-процессов с широким применением цифровых инструментов для их исполнения, которая приводит к существенному (в разы) улучшению их характеристик (сокращению времени выполнения, исчезновению целых групп подпроцессов, сокращению ресурсов, затрачиваемых на выполнение процессов) и/или появлению принципиально новых их качеств и свойств.

Явление цифровой трансформации не следует рассматривать как внезапно возникшую проблему. Предшественниками цифровой информации являлись автоматизация, компьютеризация, информатизация и цифровизация. Каждый из этих этапов развития современного общества имел свои особенности. Своими особенностями обладает и этап цифровой трансформации.

У цифровой трансформации есть три основные задачи.

Во-первых, это усиление контроля за деятельностью организаций за счет получения полной информации о состоянии дел и обеспечение «прозрачности» всех бизнес-процессов. Необходимость решения этой задачи связана с темой коррумпированности в различных социальных системах, а также с необходимостью повышения эффективности в экономике, чтобы поднять результативность жизни и деятельности, в том числе и образовательной, с использованием цифровых технологий.

Вторая задача связана с внедрением в повседневную деятельность отечественного цифрового оборудования и программного обеспечения.

И третья задача – это повышение эффективности деятельности организаций за счет внедрения цифровых технологий.

Все эти задачи в той или иной степени уже решаются, в том числе в системе образования. Например, контроль за деятельностью образовательных организаций обеспечивают государственные федеральные информационные системы или цифровые сервисы, такие как «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении». Когда студенты закончат университет, данные об их дипломе окажутся в данной федеральной базе. Чтобы доказать, что студент действительно закончил тот или иной вуз, достаточно набрать в поисковой строке данные его диплома и сразу получить информацию о том, кто этот диплом получил, где он закончил свое обучение и где проходил итоговую государственную аттестацию.

Аналогичная система с 2022 г. уже работает на этапе поступления, и данные обо всех студентах уже существуют в Федеральной системе приема и государственной итоговой аттестации. Это позволяет проверить то, что диплом, полученный в вузе является подлинным, а не поддельным. Этот сервис называется Федеральная информационная система обеспечения проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, освоивших основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, и приема граждан в образовательные организации для получения среднего профессионального и высшего образования.

Развиваются и другие информационные сервисы, например, суперсервис «Поступай в вуз онлайн», который с 2023 г. будет распространяться и на учебные заведения среднего профессионального образования.

Существует также Государственная информационная система «Современная цифровая образовательная среда». Первоначально предполагалось, что это будет среда, где будут собираться лучшие методические материалы, но потом

встал вопрос об аутентификации пользователей. В результате данная информационная система превратилась в глобальную информационную базу, в которой будет содержаться вся информация о ходе процесса обучения каждого конкретного студента всех высших образовательных учреждений России. В этой системе должны быть отражены электронные зачетные книжки с оценками всех студентов. Вся информация о перемещении с курса на курс, или с одной образовательной программы на другую. Работа преподавателя также будет связана с ведением электронной документации.

Таким образом ГИС «СЦОЦ» будет содержать объективные данные о процессе обучения и результатах этого обучения каждого конкретного студента. Все это позволит в ближайшее время перейти на выдачу электронных дипломов о соответствующем уровне образования.

Поскольку в обеспечении функционирования этой системы задействованы специалисты не только в области ИТ-технологий, но и других направлений, осуществляющие организацию образовательного процесса в вузе (сотрудники учебного отдела, отдела кадров, бухгалтерии, преподаватели и др.), т.е. люди, чья деятельность не связана с внедрением новых ИТ-технологий. Поэтому можно полагать, что процесс цифровой трансформации у многих сотрудников вузов будет сопровождаться повышением уровня нервно-психического напряжения, что в свою очередь увеличивает вероятность возникновения стрессовых ситуаций.

Не меньшие сложности возникают и при реализации задачи перехода на российское программное обеспечение. Необходимость такого перехода обусловлена отсутствием объективной возможности обеспечить информационную безопасность цифровой инфраструктуры организации при использовании иностранного ПО; существованием реальной опасности потери контроля над управлением существующей инфраструктуры, построенной на иностранном ПО.

Переход с привычной операционной системы на непривычную для многих лиц, независимо от возраста, тоже вызывает серьезное повышение уровня нервно-психического напряжения. Однако такой переход является необходимым условием, поскольку целью цифровой трансформации вузов является создание системы устойчивого обеспечения соответствия уровня цифровой зрелости вузов целям и задачам его развития в условиях цифровой экономики, а также обеспечение возможности эффективной работы и своевременного реагирования на технологические и социально-экономические вызовы за счет широкого применения современных цифровых технологий.

Можно выделить следующие задачи цифровой трансформации вузов: совершенствование системы управления вузов на основе внедрения современных цифровых технологий; обеспечение сопряжения информационных систем вузов с цифровыми сервисами федерального и регионального уровней; обеспечение повышения и поддержание на высоком уровне цифровых и профессиональных компетенций сотрудников вузов; внесение изменений в основные образователь-

ные программы изменения, связанных с необходимостью формирования и развития соответствующих цифровых компетенций будущих специалистов; повышение качества методического обеспечения образовательного процесса за счет создания современной информационно-образовательной среды; обеспечение информационной безопасности и достижение цифрового суверенитета в области инфраструктуры и программного обеспечения.

Основными направлениями реализации стратегии цифровой трансформации университета являются:

1. Обеспечение устойчивого функционирования цифровой инфраструктуры университета.

2. Повышение цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава и сотрудников университета.

3. Создание и постоянное совершенствование электронной информационно-образовательной среды.

4. Совершенствование образовательного процесса с учетом необходимости формирования соответствующих цифровых компетенций.

Таким образом, цифровая трансформация затрагивает все сферы жизни и деятельности как образовательной организации, так и конкретного человека. Вместе с тем следует иметь в виду, что процесс цифровой трансформации – это весьма сложное явление и существуют факторы, которые осложняют его осуществление. К числу основных факторов, осложняющих процесс реализации стратегии цифровой трансформации, в первую очередь следует отнести: санкции на поставку оборудования в Российскую Федерацию; снижение уровня финансирования деятельности образовательных организаций; неготовность сотрудников образовательных организаций к реализации задач цифровой трансформации; отсутствие психологической готовности граждан использовать цифровые сервисы.

Можно полагать, что неготовность к работе в условиях цифровой трансформации и использования цифровых сервисов – это именно психологическая проблема. Она обусловлена следующими факторами:

1) отсутствием необходимого уровня знаний и навыков использования современного компьютерного (цифрового) оборудования;

2) наличием психологических факторов, препятствующих использованию современных цифровых технологий.

Уже сейчас возникает проблема, связанная с организацией психологической поддержки лиц, которые включены на первых этапах в решение задач цифровой трансформации. Наблюдение за данными сотрудниками позволяет говорить о том, что у подавляющего большинства отмечается увеличение тревоги, а у некоторых наблюдается растерянность. Отдельные сотрудники высказывают желание оставить работу, так как не готовы работать в новых условиях. Можно полагать, что дальше эти проблемы будут только возрастать.

Процессы, которые сейчас происходят, не только ставят перед психологической наукой новые задачи, но и открывают новые перспективы. Наличие психологической составляющей в решении задач цифровой трансформации

системы образования обуславливает целесообразность проведения научных психологических исследований с целью решения задач по психологическому сопровождению процесса цифровой трансформации. На данный момент в любой области психологии можно назвать те направления, которые связаны с темой цифровой трансформации и которые будут весьма перспективными на ближайшие 15–20 лет.

Так, в области **педагогической психологии** можно выделить следующие темы перспективных научных исследований:

1. Выявление психологических детерминант успешности овладения цифровыми компетенциями на разных этапах обучения (общего, среднего профессионального, высшего). Уже сейчас, начиная с начальной школы, дети начинают использовать различные цифровые технологии. Так, в 3 классе ребенку предлагают самостоятельно на компьютере сделать презентации, т. е. по сути создать цифровой продукт. А если родители не в состоянии это сделать? И почему одни дети могут, а другие нет?

2. Исследование динамики психического развития обучаемого в условиях внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Нет сомнений в том, что внешние факторы, окружающие человека, оказывают определенное воздействие на динамику его развития. Так, в 2000-х гг. при проведении исследований, связанных с успешностью обучения ребенка в школе, было обнаружено, что среди тех, кто успевает и не успевает (среди отличников и двоечников) существуют определенные различия в развитии их психических познавательных процессов. Было установлено, что по такому психическому процессу, как память, различия завершаются в пятом классе и дальше этих различий по характеристикам памяти у успешных и неуспешных школьников не отмечается. Дальше различия начинают возникать по уровню их логического мышления, абстрактного мышления и т.д. Спустя 15 лет, когда было введено ГИА, отмечается несколько иная динамика. Теперь между успешными и неуспешными школьниками различия в памяти сохраняются вплоть до 11 класса, в то время как различий в развитии логического мышления практически нет.

В новых условиях особое значение приобретают исследования, посвященные изучению роли всеобщей цифровой трансформации для развития психики ребенка: что будет, когда в школе массово будут использоваться цифровые технологии? Как это будет влиять на динамику развития психических процессов? Какие психические процессы будут способствовать успешному развитию ребенка? Какие получат приоритет? Это требует отдельного осмысления и выявления.

3. Выявление рисков и их профилактика у обучаемых при активном внедрении цифровых технологий в образовательный процесс. При этом надо иметь в виду, что речь идет не только о рисках возникновения интернет-зависимости, но и реальном риске увеличения интеллектуальной нагрузки, которая может приводить к различным срывам.

4. Изучение психолого-педагогических основ профессиональной подготовки психологов к работе в условиях цифровой трансформации. Необходимо определить, какими цифровыми компетенциями должен обладать будущий психолог? Что он должен уметь, какие навыки использования цифровых технологий он должен приобрести в процессе профессионального обучения? Выпускники психологических факультетов на практике в ближайшее время столкнутся с «новым человеком»: существующем в реальности и с человеком в цифровом мире. Насколько грамотным должен быть психолог в цифровом мире? Может быть, есть необходимость увеличить в учебных планах количество часов, отводимых на овладение ИТ-технологиями и формирование компьютерной грамотности? Ответов на эти вопросы мы пока не имеем.

5. Выявление психологических факторов, обуславливающих формирование необходимых цифровых компетенций у будущих психологов в процессе профессионального обучения.

6. Исследование психологических детерминант успешности педагогической деятельности на разных уровнях системы образования с учетом использования цифровой трансформации. В образовательный процесс включаются новые факторы, хотим мы этого или не хотим, но это происходит.

В области **психологии труда**:

1. Исследование изменений в перечне профессионально важных качеств массовых профессий в связи с осуществлением цифровой трансформации. В профессиях появляются компетенции, которые обуславливают возможность человека работать с цифровыми технологиями. И это становится присуще людям, имеющим даже не высшее, а среднее профессиональное образование. Например, токарь на современном цифровом станке: какими компетенциями он должен владеть? К сожалению, как показывает практика, профессионально важные, обуславливающие возможность использования цифровых технологий, специалистом пока никак не учитывается.

2. Выявление психологических детерминант успешности деятельности специалистов в условиях цифровой трансформации. Необходимо уяснить, какие психологические качества в условиях цифровой трансформации будут способствовать повышению эффективности деятельности?

3. Разработка психодиагностического инструментария, направленного на выявление этих компетенций.

4. Разработка системы психологического сопровождения процесса цифровой трансформации на предприятиях и организациях, относящихся к различным хозяйственным сферам. На предприятиях трудятся люди разного возраста. Большинству из работающих на государственных предприятиях – от 40 до 50 лет. В этом возрасте уже сложно изменяться и приспосабливаться, а обновляться необходимо. Увеличивается поток информации и возникает необходимость изменения привычных алгоритмов решения профессиональных задач. Можно полагать,

что в ближайшие пять лет возникнет острая необходимость оказания психологической помощи людям этой возрастной группы с целью сохранения их профессионального здоровья и обеспечения профессионального долголетия.

5. Разработка новых подходов к методологии и организации профессионального психологического отбора. Внедрение цифровых технологий позволяет осуществлять отбор не выходя из кабинета. Любой желающий при поступлении на работу для прохождения профотбора должен подключиться к удаленному серверу, где проходит тестирование и выдаются результаты. Соответственно меняются требования к психологическому инструментарию. Это снова возвращает к вопросу о том, какими цифровыми компетенциями должен обладать психолог. В частности, должен ли профессиональный психолог обладать компетенциями в области создания и конструирования цифровых тестовых методик? Должен ли знать основы программирования?

В области возрастной психологии:

1. Изучение психологических закономерностей овладения цифровыми компетенциями людьми разного возраста. В разных возрастных группах есть люди, которые будут успешно овладевать цифровыми технологиями и те, для кого эта задача окажется крайне тяжелой. Какими психологическими качествами должны обладать люди в возрасте 50-ти или 60-ти лет, чтобы перестроиться и начать активно работать в условиях цифровой трансформации? Только ли интеллектуальные особенности человека этого возраста определяют его возможность овладеть новыми технологиями, или какие-то личностные качества также очень важны? Не вызывает сомнения, что потребуется организация определенной социальной поддержки со стороны более молодого поколения.

2. Исследование возможности поддержания умственной работоспособности с помощью цифровых технологий у людей пожилого возраста. Известно, что увлечение подростков компьютерными играми приводит к цифровой зависимости или игромании. А что будет, если лицам пожилого возраста предложить периодически играть в компьютерные игры, связанными с перемещениями, двигательными реакциями и т.д.? Ведь игры способствуют развитию пространственного воображения, реакции, ускоряют темпы психических процессов. А что если использование компьютерных игр для пожилых людей является одной из возможностей поддержания умственной работоспособности и поддержания психических процессов на достаточно высоком уровне их функционирования?

3. Исследование возможности использования цифровых технологий для тренировки и развития психических познавательных процессов, а также коррекции психического развития в целом. Внедрение современных цифровых технологий позволяет создать так называемые интеллектуальные тренировочные аппараты или проводить компьютеризированные тренинги без активного участия какого-то конкретного психолога.

В области **социальной психологии**:

1. Исследование психологических детерминант поведения человека в цифровой среде (социальных сетях, форумах и др.). В цифровом мире каждый человек превращает себя в некий цифровой аватар. Люди берут разные образы, по-разному себя презентуют, причем может использоваться такой, который совершенно не соответствует реальному образу человека. Почему это происходит? Каковы психологические детерминанты, обуславливающие поведение человека в виртуальном мире?

2. Выявление и профилактика факторов, способствующих формированию интернет-зависимости, которая стала одним из весьма распространенных явлений современного мира. Однако до сих пор нет четкого представления о механизмах формирования этого типа зависимости. Исследователи пока не могут обоснованно ответить на вопрос: почему возникает интернет-зависимость у детей? Как средства массовой информации влияют на формирование представлений, интересов и ценностных ориентаций человека? Почему выдуманные персонажи Интернета становятся образцом для подражания молодого поколения?

3. Исследование механизмов воздействия электронных средств массовой информации на развитие личности и формирование социальных установок в различных возрастных группах. Информация из Интернета крайне противоречива. Почему одни люди это понимают и отсеивают недостоверную информацию, пытаются выбрать объективную информацию, а другие этого не понимают и не делают?

Что касается **общей психологии**: процесс взаимодействия человека и искусственного интеллекта как был одним из самых актуальных тем научных исследований в последние десятилетия, так и будет сохраняться на ближайшие 20 лет.

Таким образом, у психологии появляются новые направления для проведения научных исследований, связанные с цифровой трансформацией экономики в целом и системы образования в частности. В ближайшие 10–15–20 лет психологи должны будут оказывать помощь людям, которые столкнулись с проблемой адаптации к новым условиям деятельности и необходимостью отказа от сформированных ранее алгоритмов решения бытовых и профессиональных задач. Соответственно, студентам вузов при выборе тем ВКР, магистерских и кандидатских диссертаций стоит обратить внимание на психологические проблемы, связанные с цифровой трансформацией экономики, в том числе цифровой трансформации системы образования. Эта область научных исследований, которой пока мало кто занимался, является весьма перспективной и крайне актуальной.

Отдельного рассмотрения заслуживают психологические проблемы, обусловленные дальнейшим развитием **дистанционного обучения**. Изменившая весь мир пандемия, продолжающаяся на протяжении уже двух с половиной лет, показала, насколько отечественная система образования все ещё не готова к дистанционному обучению [2; 8; 11; 17]. Однако именно к такому формату обучения постепенно переходит образование во всем мире. Если до 2020 г. дистанционное обучение представляло собой единичные случаи, то в период

пандемии COVID-19 все учебные заведения страны были вынуждены срочно перейти на удалённое обучение. Это вызвало возникновение множества организационных, технических и психологических сложностей на всех уровнях системы образования [3].

Можно выделить несколько основных проблемы, связанных с дистанционным обучением.

Первая проблема: отсутствие личного контакта и живого общения с преподавателем. В дистанционном обучении общение в системе «преподаватель – ученик», в отличие от очного формата обучения, происходит на других основаниях. Дистанционное обучение – это сложный процесс, основанный на удалённом взаимодействии учащегося и преподавателя [7]. Это в свою очередь приводит к определенным сложностям процесса адаптации к онлайн-формату как у педагогов, так и у обучающихся. Причем у педагогов в силу возрастного снижения адаптивных характеристик этот процесс зачастую более сложен, чем у обучающихся. Отсутствие живого общения и социального взаимодействия, а также возможности сравнивать себя с другими в рамках дистанционного обучения, создает специфику педагогического общения в этом формате взаимодействия. Важно также, что психологический дискомфорт при дистанционном обучении испытывают не только ученики и педагоги, но и члены их семей. Это приводит к осознанию необходимости создания психологически комфортных и здоровых условий для удалённого обучения [1].

Сегодня дистанционное обучение диктует необходимость обеспечения технологического доступа учащегося к источнику получения знаний в любой локации: дома, на улице, в дороге и т. д. [16]. В связи с этим взаимодействие с педагогом приобретает иной характер, а на учащегося возлагается большая ответственность в связи с необходимостью самостоятельно контролировать процесс своего обучения: выполнение заданий, написание контрольных работ, прохождение тестирований и т.д. Преподаватель в свою очередь тоже сталкивается с подобными трудностями, поскольку ему нужно курировать процесс обучения, коммуницируя с учениками через технические средства связи. Это связано с большими временными и психологическими затратами, и может негативно сказаться на эффективности метода [14; 15].

Вторая проблема: технические сложности в ходе дистанционного обучения. Для любого вуза переход на дистанционное обучение связан с большими финансовыми затратами. Необходимо не только оснастить всех участников образовательного процесса нужными техническими средствами и программным обеспечением, но и подготовить специальные кадры, способные решать технические проблемы в процессе обучения. Необходимо, чтобы преподаватели и обучающиеся умели пользоваться такими сервисами, как Skype, Zoom – для проведения видеоконференций, сервисами Google Classroom и Google Docs – совместной работы с документами, платформами Яндекс.Учебник, Учи.ру, ЯКласс, МЭШ, РЭШ, InternetUrok.ru с уже готовым контентом – для самостоятельной работы дома [10]. Кроме того, если из-за санкций какие-то из сервисов будут недоступны, необходимо быстро найти и освоить другие

образовательные платформы. А это бывает непросто и для преподавателей, и для обучающихся.

Третья проблема: пока в системе дистанционного обучения ограничены возможности развития навыков живого общения (с преподавателями, учащимися, администрацией вуза). Система образования не может в один миг решить вопрос связи преподавателя с сотнями студентов по сети для проведения лекции. А что если один не слышит, а другой не видит? Нужно до автоматизма довести работу технических средств и программ, что в университетах пока не могут сделать. Отсутствие живого контакта не дает преподавателю полного понимания, чем живет и дышит современная молодежь, что затрудняет не только педагогическую коммуникацию, но и понимание того, что происходит с молодежью сейчас в целом [6; 9].

Четвертая проблема связана с тем, что не все профессии можно освоить дистанционно. Согласно Приказу Министерства образования и науки РФ № 22 от 20.01.2014 г., проводить обучение только посредством электронной связи не разрешается в следующих направлениях подготовки:

- в инженерии и технологии: мастер строительных работ, монтажник, лаборант-эколог, лаборант-аналитик, радиомеханик, сварщик, чертежник-конструктор, автомеханик; слесарь, обработчик стекла и изделий из него, кондитер, пивовар, вафельщик; повар; ткач и т.д.;

- в сфере искусства и культуры: реставратор, ювелир, художник росписи по эмали и др.;

- в гуманитарных науках: архивариус, секретарь и делопроизводитель;

- в общественной сфере: сотрудник, продавец, бармен, официант, проводник на железнодорожном транспорте, контролер банка, оператор диспетчерской службы, контролер-кассир;

- в области сельского хозяйства: пчеловод, мастер животноводства или растениеводства, обработчик рыбы и морепродуктов, специалист по лесному хозяйству;

- в медицине и здравоохранении: врач, фельдшер, фармацевт, медсестра или медбрат, акушер, медицинский технолог, зубной техник и т.д.;

- в сфере обеспечения государственной безопасности – специалист пограничной службы.

Пятая проблема свидетельствует о недостатке самомотивации и самодисциплины, а также силы воли у обучающихся. Более того, часто студенты выбирают будущую профессию недостаточно осознанно. Это не способствует повышению мотивации учебной деятельности. У студентов отсутствует осознанное желание скорее приступить к своей профессиональной деятельности, что также снижает общий уровень мотивации к обучению. Также низкий уровень самомотивации и самодисциплины связан с тем, что в школе учеников фактически не готовят к интенсивной самостоятельной работе, с которой студенты сталкиваются в стенах университетов и особенно в дистанционном обучении [4].

Шестая проблема: в дистанционном обучении обычно студент не может сравнивать свои достижения с успехами сокурсников, если иметь ввиду не итоговые оценки по дисциплинам, а саму работу на занятиях в форме ответов у

доски, работы на семинарах, выступлений на итоговых конференциях и т. д. Это позволяет студенту оценить свои навыки и умения своих однокурсников и в дальнейшем стремиться к самосовершенствованию. В дистанционном формате это сделать намного сложнее.

Седьмая проблема – это эмоциональная отстраненность в подаче и восприятии учебного материала. Если при традиционном обучении во время очных занятий преподаватель может увлечь студента своей эмоциональной, вдохновенной подачей материала, то в дистанционном формате это сделать намного сложнее [5].

Восьмая проблема: у преподавателя в дистанционной форме обучения практически нет возможности оценить невербальные сигналы обучающихся и на основании этого понять уровень усвоения и понимания материала.

Девятая проблема: обезличивание преподавателя и студентов. При очной форме обучения преподаватель видит перед собой ученика, видит в нем личность со всеми достоинствами и недостатками, проблемами и жизненной ситуацией, особенностями усвоения информации. И все это позволяет индивидуально подходить к каждому обучающемуся. А в дистанционном формате обучающиеся порой сливаются для преподавателя в одну общую массу, преподаватель воспринимает своих учеников как объектов, как некую общую массу.

Десятая проблема: в дистанционном формате обучения возникает соблазн несамостоятельной учебы и плохого контроля выполнения домашнего задания. На тестовые задания без должной процедуры личной аутентификации может вместо студента отвечать кто угодно. А преподаватели, которым на электронную почту приходят сотни писем в день, физически не могут полноценно проверить присланные задания [18].

Помимо перечисленных психологических проблем, в дистанционном обучении есть также и организационные, и технические проблемы, такие как:

- слабая техническая оснащенность образовательных учреждений и обучающихся в силу недостатка материально-технических средств.
- низкая компьютерная грамотность участников образовательного процесса;
- технические проблемы, связанные с неустойчивостью интернет-соединения, нестыковкой оборудования, ограничением трафика и т.д.

Решение всех этих вопросов дистанционного обучения должно осуществляться комплексно и на всех уровнях системы образования, в тесном взаимодействии органов управления образованием, администрации учебных заведений, педагогов, обучающихся (и их родителей) и инженерно-технических работников.

Список литературы

1. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения // Научный диалог. – 2017. № 1. – С. 227–243.
2. Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю. [и др.] / Особенности уровня готовности к применению дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения у различных категорий педагогических работников // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 24. – DOI 10.17513/spno.30596. – EDN RZVNOR.

3. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. – 2019. – № 1(6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
4. Виндекер О.С., Голендухина Е.А., Клименских М.В. и др. К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 10. – С. 41–47.
5. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 2. – С. 51–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62>
6. Ибрагимов М.С. Применение информационных технологий в условиях дистанционной формы обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73) – С. 357–358. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 78–85.
7. Матвиенко С.В., Васильева Е.В., Полякова Н.Ю., Евдокиенко В.В. Психологические сложности, возникающие в процессе дистанционного обучения, и способы их преодоления // Образование и право. – 2021. – № 1. – С. 195–199.
8. Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конференции 13 мая 2022 года / под общ. ред. Р.Е. Булата. – СПб.: Издательство ООО «НПО ПБ АС»; Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2022. – 428 с.
9. Рахманкулова Е.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного обучения // Гаудеамус. – 2012. – № 2 (20). – С. 44–45.
10. Слепухин А.В. К вопросу о построении понятийного аппарата информационных образовательных сред // Вестник ЧПГУ им. И.Я. Яковлева. – 2016. – № 1 (89). – С. 153–161.
11. Соколовская И.Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 46–54.
12. Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, утвержденное Постановлением правительства Российской Федерации от 2 декабря 2021 г. № 3427-р.
13. Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки высшего образования, утвержденного Правительством Российской Федерации 21 декабря 2021 г. № 3759-р.
14. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под. ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
15. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. – 2017. – № 6. – С. 121–136.
16. Фадеев Е.В. Организационные и психологические проблемы дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 3 (64). – С. 308–310.
17. Харламова Т.М. Специфика психического состояния и копинг-стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Пермского гос. гуманитарно-педагогического ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2020. – С. 26–39.
18. Яницкий М.С. Психологические аспекты цифрового образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2 (34). – С. 38–44.

Дистанционное обучение студентов-дефектологов основам музыкального воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья

Деятельность дефектолога (коррекционного педагога) – это уникальная профессиональная практика, направленная на обучение, воспитание, коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Студенты, обучающиеся на факультете специального (дефектологического) образования, получают метапредметные знания и представления в области медицины, психологии и педагогики, приобретают навыки обучения лиц с ОВЗ на всех ступенях образования, осваивают умения проведения занятий по математике, родному языку, физкультуре и музыке. Конечной целью подготовки педагога-дефектолога в вузе является подготовка широко образованного эрудированного профессионала. Музыка как предмет познания и овладения практическими навыками музыкальной деятельности – наиболее сложный модуль дисциплин, который для его освоения опирается на высокий общекультурный уровень студента и наличие хотя бы минимальной музыкальной подготовки и элементарных музыкальных способностей. В учебном плане студентов-дефектологов модуль «Музыка» включает следующие дисциплины: «Коррекционная ритмика», «Арттерапия в дефектологии», «Логоритмика», «Методика музыкального воспитания детей с ОВЗ», «Музыкальное развитие обучающихся с ОВЗ».

Согласно ФГОС, результаты музыкального воспитания студентов рассматриваются многопланово с точки зрения личностных, метапредметных и предметных достижений. Исходя из этого, культурологический подход в преподавании модуля «Музыка» подразумевает освоение студентами музыкального наследия на уровне осмысления художественных идей произведений. Профессиональные результаты заключаются в знании теории музыки, в умении включаться в слушательскую деятельность и создавать собственные творческие работы на основе этой деятельности [1].

В условиях дистанционного обучения сложности музыкального воспитания студентов дефектологического факультета возрастают, поскольку удаленно необходимо сформировать *практические навыки* коррекции средствами музыкального искусства детей разных возрастов от раннего до подросткового) всех категорий нарушенного развития с ментальными, сенсорными, коммуникативными расстройствами. Проблема музыкального воспитания студентов заключается в:

- недостаточности музыкальной культуры у студентов, отсутствии музыкального кругозора и знания шедевров мирового классического репертуара;
- неумении выделения особенностей развития лиц разных нозологических групп и определения для них основных образовательных потребностей в области коррекционно-развивающей работы средствами музыки, согласно возможностям детей;

- незнании музыкальных технологий, которые можно применять в работе с детьми с ОВЗ;

- отсутствии профессиональных умений в применении этих технологий, навыков и приемов работы в области музыкального развития обучающихся в образовательных организациях, реализующих адаптивные основные образовательные программы.

В связи с вышесказанным в процессе музыкального воспитания студентов решались следующие задачи:

- приобщение студентов к мировой музыкальной культуре;

- формирование навыков оценки развития когнитивного, эмоционального и моторного развития детей с ОВЗ разных возрастов;

- овладение навыками музыкальных технологий по всем видам музыкальной деятельности (пению, музицированию, слушанию, ритмике).

Дистанционное обучение невозможно без освоения цифровых и интерактивных технологий с использованием различных современных гаджетов. Новая образовательная реальность, обусловленная длительной самоизоляцией и переходом на дистанционное обучение, принесла с собой ряд новых возможностей и ускорила процесс внедрения этих технологий в образовательный процесс. В музыкальном воспитании студентов использование дегитальных технологий позволило расширить границы преподаваемой дисциплины за счет активного включения студентов в самостоятельную нерегламентированную учебным временем деятельность и в творческую домашнюю работу [2].

Дистанционное музыкальное воспитание студентов-дефектологов осуществлялось в соответствии с требованиями освоения навыков музыкальной деятельности:

1) интерактивное обучение слушанию с использованием моделирования музыкального образа;

2) коррекционное пение с использованием видеоуроков, визуализации и алгоритмизации действий.

3) развитие ритмического чувства и координации в видеочетах выполнения заданий, сочинения ритмических комплексов и выполнения заданий по ритмическим схемам

В режиме удаленного доступа студенты на собственном опыте осваивали тонкости методики «Музыкальное развитие детей с ОВЗ» и приемы коррекционно-развивающей работы, анализируя видеоматериал музыкальных занятий с детьми разных нозологических групп.

Формы дистанционного обучения. При дистанционном обучении использовались две формы интерактивного взаимодействия с педагогом: занятие on-line в режиме видеозвонка и off-line в виде коммуникации через обмен файлами по электронной почте и с помощью других мессенджеров.

Информационные занятия (лекции), проводились фронтально on-line в виде презентаций, на которых педагог демонстрировал схемы, классификации, обобщающие понятия по курсу «Методика музыкального воспитания детей с ОВЗ».

В форме off-line осваивались практические упражнения и задания, которые студенты выполняли дома.

Технологии коррекционно-развивающей работы средствами музыки

Освоение технологии «Музыкальное моделирование» в дистанционном режиме [3; 6].

Восприятие музыки (слушание) наиболее сложный вид деятельности в музыкальном развитии обучающихся. Он требует максимальной сосредоточенности, абстрактного мышления, развития психических процессов. Для детей с ОВЗ всех нозологических категорий характерны в разной степени выраженности:

- нарушение слухового восприятия, слуховой памяти, слухового внимания, недоразвитие речевого восприятия
- нарушение координации: зрительно-моторной, слухо-моторной.
- низкий объем словаря эмоций, отсутствие эмоциональной отзывчивости и способности к рефлексии.

Выделенные особенности порождают специальные образовательные потребности в:

- активации процесса слухового восприятия и создании предпосылок фонематического восприятия;
- развитию способности координировать слуховой, визуальный и двигательный образ;
- обучении рефлексии и умении рассказывать о виртуальном воображаемом образе, созданном средствами различных искусств, в частности музыки

Для того, чтобы превратить восприятие в интересный для ребенка игровой процесс необходимо превратить обучающегося в активного слушателя, при котором восприятие музыки будет сопряжено какой-либо другой опосредованной деятельностью. Средством, стимулирующим активное слушание, является моделирование:

- *цветовое моделирование*, которое дает возможность визуализировать свое эмоциональное состояние в цвете при прослушивании музыкального произведения.;
- *графическое моделирование* (линеограммы) позволяет фиксировать динамические характеристики эмоционального переживания;
- *пластическое моделирование* – позволяет визуализировать слуховой музыкальный образ средствами любого пластического материала (песок, пластилин, пуговицы, камешки и пр.) Данный вид работы может выполняться индивидуально и коллективно.
- *речевое моделирование* – позволяет музыкальный образ преобразовать в различные формы речевой деятельности; обучает рефлексии, расширяет эмотивный словарь, актуализирует навыки связной речи.

Ребенок не пассивно сидит на стуле и слушает музыку, а активно включается в творческую деятельность, которая начинается с первыми звуками и прекращается с последней нотой произведения. Для того, чтобы студент понял и

прочувствовал сущность технологии, необходимо чтобы он все тонкости моделирования освоил на собственном опыте.

Обучение студентов навыкам моделирования в дистанционном режиме осуществляется при групповом прослушивании произведений и выполнении заданий по рисованию цветных абстракций, графическому изображению карандашом ритмических и интонационных узоров, выполнению объемных конструкций. Все модели отображают ассоциации, навеянные музыкой.

Речевое моделирование – это различные виды творческих рассказов:

- составление описательного рассказа к программной музыке (музыка с названием, например, Д. Кабалевский «Клоуны».) Необходимо, прослушав произведение, описать клоунов словами, так, чтобы можно было визуализировать в деталях образ и нарисовать его в красках;

- сочинение творческого рассказа по не программной музыке (музыке без названия). У каждого слушателя возникает своя ассоциация, навеянная музыкой, которую он предьявляет в вербальной фантазии;

- придумывание сказок и сюжетных рассказов, которые студент сочиняет по серии музыкальных произведений, например, «Детский альбом» П. Чайковского, «Бирюльки» С. Майкапара.

Проблема «бедности словаря эмоций», к сожалению, характерна не только для воспитанников, но и для студентов. В процессе практических занятий возникла необходимость в специальной развивающей работе по обогащению атрибутивного словаря обучающихся. Музыкальные игры, слушание классической музыки позволило создать словарь наречий и прилагательных, который помогал отвечать на вопросы: «какая музыка?», «какое настроение выражает музыка?», «что ты чувствуешь, когда слушаешь это произведение?» (табл. 1, 2)

Таблица 1

Алфавит эмоций, характеризующих произведения (пример работы студентов)

<p>«Утро» Э. Григ</p> <p>Ласково Задумчиво Мечтательно Прозрачно Хрустально</p>	<p>«Марш деревянных солдатиков» П. Чайковский</p> <p>Четко Гордо Жизнерадостно Маршево Бодро</p>	<p>«Песня Сольвейг» Э. Григ</p> <p>Печально Жалобно Тоскливо Обиженно Просяще</p>
<p>«Музыкальная шкатулка» А. Лядов</p> <p>Сказочно Волшебно Загадочно Пугливо Таинственно</p>	<p>«Дед Мороз» Р. Шуман</p> <p>Тревожно Вьюжно Беспокойно Торопливо Взволнованно</p>	<p>«Вставайте, люди Русские» С. Прокофьев</p> <p>Решительно Сильная Богатырская Грозно Мужественно</p>

«Клоуны» Д. Кабалевский	«Сладкая греза» П. Чайковский	«В пещере горного короля» Э. Григ
Забавно Резво Танцевально Прыгуче Весело	Мягко Плавно Напевно Неторопливо Спокойно	Злобно Сердито Тёмно Угрожающе Страшно

Таблица 2

Музыкальные произведения, отражающие сходное эмоциональное состояние

Основные параметры музыки	Основное настроение	Литературные определения	Названия произведений
Медленная мажорная	Нейтрально	Лирическая, мягкая, созерцательная, элегическая, напевная, задумчивая, нежная	А. Бородин – ноктюрн из струнного квартета; Ф. Шопен – ноктюрны фа-мажор, ре-бемоль; Ф. Шуберт – «Аве Мария»; К. Сен-Санс – «Лебедь»; С. Рахманинов – концерт № 2, начало II части
Медленная минорная	Печаль	Сумрачная, тоскливая, печальная, унылая, скорбная	П. Чайковский – начало Пятой симфонии, финал Шестой симфонии; Э. Григ – «Смерть Озе», «Жалоба Ингрид» из сюиты «Пергюнт», Ф. Шопен – Прелюдия до-минор; Этюд до-диез минор; К. Глюк – «Мелодия»
Быстрая минорная	Гнев	Драматическая, взволнованная, тревожная, беспокойная, гневная, злая, отчаянная	Ф. Шопен – Этюды № 12, 23, 24; Скерцо № 1; прелюдии № 16, 24; П. Чайковский – Увертюра «Буря»; Р. Шуман – «Порыв»; Л. Бетховен – финалы сонат № 14, 23
Быстрая мажорная	Радость	Праздничная, ликующая, бодрая, весёлая, радостная	Д. Шостакович – «Праздничная увертюра»; В. Моцарт – «Маленькая ночная серенада» (I, IV ч.); Л. Бетховен – финалы симфоний № 5, 6, 9

Значимое место в музыкальном развитии обучающихся занимают игры на слуховое восприятие on-line. Студентам предлагалось прослушать комбинации бытовых звуков, шумов, звуков природы, звуков музыкальных инструментов. Задача студентов запомнить звуковые последовательности, написать их и одновременно представить в эфир. Достоинством подобной работы в дистанционном режиме можно считать индивидуализацию выполнения заданий, несмотря на то, что по формальным показателям работа выполняется всеми фронтально.

Развитие мышления и навыков анализа осуществляется при слушании музыкальных произведений, которые определены программой в разделе «Музыка» off-line. Анализ произведения осуществляется в соответствии с мнемотаблицей «Средства музыкальной выразительности», которая позволяет описать произведение с точки зрения ее формы и оригинальности [6].

Технология «Рукотворное пение» [4; 8]

Пение – это сложная деятельность звукообразования, основой которой считается вокально-слуховая координация: взаимодействие певческого, слухового и мышечного ощущения. Это синкретическая деятельность в которой развиваются эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух; укрепляется голосовой аппарат ребенка.

Для студентов вокальная деятельность вызывает множество трудностей, которые в первую очередь обусловлены внутренним зажимом и напряжением при публичном показе.

Сущность технологии «Рукотворное пение» заключается в:

- работе над просодикой в единстве с разнообразными движениями рук при активном зрительном контроле;
- максимальной активизацией процесса слухового восприятия и контроля за счет опоры на двигательную и зрительную анализаторные системы.

Студенты, также как и дети, осваивают различные приемы, которые позволяют пение максимально визуализировать. В режиме on-line выполняются дыхательные упражнения с использованием певческих алгоритмов, которые педагог презентует на экране монитора. Студенты осваивают систему работы по коррекции речевых нарушений средствами музыки, учат распевки, которые сопровождаются видеосопровождением с визуальным рядом, отражающим содержание маленьких звуковых попевок, изучают артикуляторные и дирижерские жесты. В форме off-line студенты диагностировали пение детей с ОВЗ, анализировали средства выразительности, которыми пользуется ребенок при пении и чтении стихов. Студенты создавали артикуляторные сказки и выполняли артикулярную гимнастику с музыкой [7].

Технология «Оркестр для всех» [6].

Музицирование как форма совместной деятельности, способствующая формированию коммуникативных действий, несомненно имеет высокую ценность для детей с ОВЗ. Игра в оркестре позволяет:

- научить детей произвольной регуляции и управлению эмоциональной и мышечной активностью (управление тонусом и темпом движений)
- корригировать статическую, динамическую., зрительно-моторную, символическую координации во всех видах моторики;
- сформировать навык выполнения движения в соответствии с невербальным (музыкальным) или вербальным образом;
- совершенствовать навык выполнения движений в соответствии с ритмом и темпом любого (вербального, невербального) слухового стимулятора.

Основой музицирования является ритмическое чувство, которое, к сожалению, у многих студентов не совершенно. На занятиях в on-line форме студенты знакомятся с элементами музыкальной грамоты, звучанием инструментов, основами ритмики, выполняют простейшие ритмические конструкции и ритмические упражнения, используя звуки тела и окружающих предметов. В форме off-line студенты мастерят шумовые и ударные инструменты из камушков, палочек, баночек и бутылочек, с помощью этих звучащих

предметов учатся создавать звуковые оркестровки к музыкальным произведениям. Обучающиеся выполняют творческие звуковые задания, на заданную тему (например, «Музыка ночного неба», «Звуки летнего леса», «Песни плачущего неба»). С помощью музыкальных инструментов студенты придумывают музыкальные игры-диалоги: «Разговор бубнов о дружбе», «Сказка о том, как молоточек поссорился с колокольчиком» и пр.

Для студентов в условиях дистанционного обучения интересен такой формат музицирования как «Виртуальный оркестр», который завершает курс музыкального воспитания и представляет его кульминационную стадию. Все студенты учебной группы, исполняют выученные музыкальные партии на духовых, шумовых, ударных инструментах, сделанных своими руками. Свои сольные партии они присылают в формате mp3, педагог соединяет их в единый оркестр с основной партитурой. Таким образом, получается удивительное многоголосное звучание, в котором каждый из участников «говорит своим музыкальным языком», включаясь в виртуальный оркестр.

Технология «Танцевально-ритмический калейдоскоп» [5; 9], сущность которой заключается в:

- формировании рефлексивного понимания собственных кинестетических ощущений;
- обучении детей произвольной регуляции и управлению эмоциональной и мышечной активностью (управление тонусом и темпом движений);
- формировании навыка выполнения движений в соответствии с ритмом и темпом любого (вербального, невербального) слухового стимулятора;
- свободном владении собственным телом на уровне эмоциональной экспрессии и творческого самовыражения.

Для того, чтобы преподавать ритмику для детей с ОВЗ, студенты должны знать возрастные нормы развития моторики в онтогенезе, нормы освоения основных движений, иметь представления о гимнастике Ф. Дельсарта и Ж. Демени, ритмике Ж. Далькроза, хореографии А. Дункан, методике преподавания движения С. Рудневой, о роли В. Гринер и Н. Власовой в продвижении идей ритмического развития в России, о различиях коррекционной, фонетической и логопедической ритмики.

Для условий дистанционного воспитания студенты проводили интерактивные дискуссии, делали доклады и сообщения. Наибольшая сложность музыкального воспитания студентов-дефектологов в дистанционном режиме заключалась в освоении практических навыков движения. Технология «Калейдоскоп» включает овладение студентами разнообразных техник движений, чтобы непосредственная работа с детьми была оптимальной. Цель музыкально-ритмического воспитания студентов – обучение выразительным средствам самовыражения (мимике, пантомимике). Выразительные движения – это проявление эмоциональных переживаний и намерений человека в мимике (выражение лица, улыбка, движения глаз), пантомимике (движения тела, осанка, жесты). Чем богаче палитра выразительных движений, тем эффективнее и продуктивнее общение.

Занятия по ритмике включают:

- коррекционную ритмику на основе элементов хореографии;
- ритмическую гимнастику, как средство развития ритмического чувства, эмоциональной отзывчивости через синкретическую деятельность всех анализаторов: зрение, слух, движение.

- аэробику и музыкальную гимнастику, способствующую коррекции всех видов координации

- свободный танец, направленный на импровизацию, развитие воображения и выразительность движений.

Студенты выполняли упражнения, задания, танцевальные композиции on-line, сочиняли танцы, комплексы гимнастики, ритмические игры off-line, снимали видео и таким образом у студентов накапливалась «методическая копилка» [5].

Логоритмика как одно из средств воздействия в комплексе реабилитационных методов активной терапии занимает особое место в подготовке коррекционных педагогов (в частности, логопедов). Логоритмика – это не просто методика по преодолению заикания, которая выражается в послоговой ритмизации речи, позволяющей регулировать темп речи (В. Гринер, 1936). В современной дефектологии логоритмика, понимается гораздо шире – это музыкальное воздействие, позволяющее расширить диапазон коррекционных технологий и повысить эффективность работы логопеда за счет специфических для музыки характеристик. С помощью музыки можно управлять активностью и эмоциями человека. Музыка – катализатор, усиливающий одни процессы и затормаживающий другие. Дефектолог, применяющий музыкальные средства коррекции может осуществить:

- коррекцию звуковой стороны речи;
- активизировать все виды моторики;
- способствовать стимуляции психических процессов (внимания, памяти, восприятия, воображения);
- развить эмоциональность и эмоциональную отзывчивость.

Сложность освоения этой методики заключается в том, что для ее освоения необходимо чтобы обучающийся имел развитые музыкальные способности, поскольку все ритмические упражнения он должен показывать детям.

В курсе музыкального воспитания в on-line форме проводилось обучение студентов **диагностике музыкальных способностей детей**, приемы которой они осваивали на собственном опыте [4].

Эмоциональную отзывчивость (музыкальность) оценивали с помощью методики музыкальной инверсии. Для прослушивания предлагалось восемь коротких музыкальных фрагмента, отражающих базовые эмоциональные состояния.

*Музыкальные произведения, рекомендуемые для прослушивания.
Эмоциональные состояния, соответствующие им*

Музыкальные произведения	Эмоциональное состояние
П.И. Чайковский “Детский альбом” в фортепьянном исполнении:	
1. “Полька”	радость
2. “Похороны куклы”	печаль
3. “Баба яга”	гнев
4. “В церкви”	нейтральная
Э. Григ “Пер Гюнт” в исполнении оркестра	
1. “Утро”	нейтральная
2. “В пещере горного короля”	гнев
3. “Смерть Озе”	печаль
4. “Танец Анитры”	радость

Каждый студент записывает эмоцию, которую у него вызывает этот фрагмент (радость, гнев, спокойствие, печаль.), правильность которых впоследствии оценивает педагог. Для того, чтобы оценить различие в восприятии речи и музыки осуществляется оценка **способности различить эмоциональную выразительность речи** производится с помощью метода эмоционально-семантической инверсии. Детям предлагается прослушать восемь раз произнесенную с разными интонациями семантически нейтральную фразу: «Так вот кто долго плакал здесь». Предъявляемая фраза представляет аудиозапись с интонациями: гнев, горе, радость, нейтральная, радость, горе, нейтральная, гнев.

Прослушав произнесенные фразы студенты, так же, как и в первом задании, должны записать услышанные эмоции. Вокальные способности оцениваются по интонированию в пении. Студенты асаpella по очереди on-line поют знакомую песню. Ритмическое чувство оценивается по правильности повторения ритмических конструкции.

Профессиональное совершенство дефектологов заключается в их способности к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе знания особенностей развития детей разных нозологических групп и определения для них особых образовательных потребностей в музыкальном развитии.

В режиме off-line, в условиях самостоятельной работы студенты осуществляют анализ всех адаптированных программ в разделе «Музыка», формулируют коррекционные задачи, которые необходимо решить в процессе музыкального воспитания (табл. 4). В режиме on-line на практических занятиях студенты дискусируют, отстаивая свою позицию по организации дифференцированной коррекционно-развивающей работы средствами музыки.

Определение особых образовательных потребностей музыкального воспитания на основе анализа адаптированных программ

Категории детей	Задачи, содержание
Умственная отсталость	<ul style="list-style-type: none"> - учить детей проявлять реакции на звучание музыкальных игрушек - учить показывать рукой на источник музыки (где музыка?); - учить действовать с музыкальными игрушками: стучать в барабан, трясти бубен, играть с погремушкой, нажимать на звучащие резиновые игрушки
Ранний детский аутизм	<ul style="list-style-type: none"> - побуждать прислушиваться к звуковым раздражителям; - учить дифференцированно, адекватно реагировать на звучание музыкальных инструментов
Задержка психического развития	<ul style="list-style-type: none"> - развивать навык восприятия музыки и интереса к игре на детских музыкальных инструментах; - поддерживать инициативу и творчество детей в различных видах музыкальной деятельности
Глухие	<ul style="list-style-type: none"> - обогащать словарь детей номинациями, обозначающими различные виды танцевальных движений, разнообразных перестроений и музыкальных понятий; - учить прислушиваться к различным звукам (музыкальным, речевым, шумам), определять локализацию звука и дифференцировать их по тембру звучания
Слабослышащие, позднооглохшие	<ul style="list-style-type: none"> - знакомить с классическими произведениями; - учить создавать художественные образы с помощью пластических средств и продуктивной деятельности
Слепые	<ul style="list-style-type: none"> - обучать действиям с инструментами, звучащими предметами; - вовлекать в музыкальную двигательную и певческую активность; - поощрять проявления эмоционального отклика на музыку
Слабовидящие	<ul style="list-style-type: none"> - знакомить с музыкальным искусством, творчеством; - развивать способность к восприятию музыки; - учить распознавать настроение музыки, характер; - совершенствовать певческие, танцевальные навыки и умения; - расширять опыт слушания музыки, песен, музыкальных инсценировок
Дети с нарушениями речи	<ul style="list-style-type: none"> - знакомить с классическими произведениями и творчеством композиторов; - развивать способность к слуховому восприятию музыки; - учить слушать музыкальные (минорные, мажорные), рифмы литературного произведения (стихи), звуки, шумы природы (аудиозаписи); - приобщать к речевому творческому самовыражению
Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата	<ul style="list-style-type: none"> - учить распознавать настроение музыки, характер, жанр - развивать навыки эмоционального реагирования; - совершенствовать певческие навыки; - развивать ритмические способности; - побуждать к проявлениям двигательной музыкальной активности

Дистанционная форма контроля достижений студентов

Музыкальное воспитание обучающихся оценивается с помощью:

- on-line-тестирования с регламентированным временем выполнения;
- on-line-викторин, ребусов, кроссвордов, построенных на материале теоретических знаний, полученных в разделе «Музыка»;
- письменных творческих работ (например, эссе в Google-документах), в которых представлен анализ музыкального образа;
- видеозаписи исполнения песен, ритмических упражнений, заданий по диагностике детей с ОВЗ;
- аудиозаписи исполнения партии на музыкальных инструментах, согласно полученной от педагога партитуре;
- письменного анализа занятий по музыкальному воспитанию детей с ОВЗ в образовательных организациях специального и инклюзивного образования;
- создания презентаций по теории музыкального искусства.

Анализ литературы по выбору форм и методов дистанционного обучения показал, что для музыкального воспитания студентов-дефектологов целесообразно выделить *смешанное обучение*, как наиболее адекватное, в соответствии с классификацией моделей дистанционного обучения, разработанной в 2000 г. Институтом ЮНЕСКО [10]. Эффективность модели определяют следующие характеристики:

- характеристика взаимодействия участников педагогического процесса, средства и тип коммуникации;
- ресурсы, используемые в процессе обучения;
- средства и способы оценки достижений ожидаемых результатов.

Музыкальное воспитание студентов-дефектологов по типу коммуникации включало:

- самообучение, которое организуется посредством максимального использования обучаемыми образовательных ресурсов и минимизации контактов с другими студентами;
- индивидуализированное обучение, основанное на взаимодействии с преподавателем в индивидуальном режиме и работе с образовательными ресурсами;
- обучение в группе, которое предполагает активное взаимодействие всех участников.

По используемым ресурсам в процессе обучения созданы условия для освоения учебного материала по модулю «Музыка» в режимах off-line и on-line, предусмотрены возможности творческой самореализации студентов и способы контроля освоения учебного содержания.

Среди образовательных ресурсов информационно-телекоммуникативной сети «Интернет» можно назвать:

- Электронно-библиотечную систему «Университетская библиотека онлайн». – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/>

- Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru>
- Информационную систему «Единое окно доступа к образовательным ресурсам». – Режим доступа: <http://window.edu.ru>
- Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов. – Режим доступа: <http://fcior.edu.ru>
- Единую коллекцию цифровых образовательных ресурсов. – Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru>
- Сайт федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования». – Режим доступа: <http://www.икпрао.ru>

Средства и способы оценки достижений ожидаемых результатов при дистанционном обучении характеризуются не оценкой конечного результата, а оцениваем процесс включенности обучающихся в процесс музыкального самосовершенствования, который отличается эмоционально-позитивной направленностью, стимулирует интерес студентов к занятиям за счет выполнения интересных творческих заданий, требующих высокой самоорганизации и соответствует требованиям рейтинговой накопительной системы, принятой в высшем образовании.

Список литературы

1. Беляева И.А., Кобозева И.С. Музыкальное воспитание учащихся в учреждении среднего профессионального образования с техническим уклоном // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 3-1. – С. 53–56.
2. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / Лебедева М. Б., Агапонов / под общ. ред. М. Б. Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
3. Овчинникова Т.С. Вокально-коррекционный коллаж: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Союз художников, 2012. – 25 с.
4. Овчинникова Т.С. Пение и логопедия: учеб.-метод. пособие для педагогов, логопедов, музыкальных руководителей и родителей. – СПб.: Союз художников, 2005. – 45 с.
5. Овчинникова Т.С. Подвижные игры, физминутки и общеразвивающие упражнения с речью и музыкой в логопедическом детском саду. – СПб.: КАРО, 2006. – 144 с.
6. Овчинникова Т.С. Пять шагов на пути к «правильной речи» приложение к учебно-методическому пособию «Вокально-коррекционный коллаж». – СПб.: Союз художников, 2012, 66 с.
7. Овчинникова Т.С. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду. – СПб.: КАРО, 2006. – 64 с.
8. Овчинникова Т.С. Логопедические распевки. – СПб.: КАРО, 2006. – 64 с.
9. Овчинникова Т.С. Симкина А.А. Музыка. Движение. Воспитание. – СПб.: КАРО, 2011. – 88 с.
10. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

**Учет стилевых особенностей интеллектуальной деятельности
в прогнозе успешности обучения и дальнейшей профессиональной
деятельности на разных этапах ранней и средней взрослости**

Одним из основных факторов, влияющих на успех профессионального обучения и дальнейшей профессиональной деятельности специалиста, является формирующийся или уже сформированный стиль деятельности, включающий в себя полный перечень индивидуальных особенностей человека. Предпочитаемый стиль деятельности позволяет личности эффективно адаптироваться к определённым условиям жизнедеятельности.

На сегодняшний день насчитывается несколько десятков определений стиля. Изучение проблемы стиля сопряжено с широким спектром исследований индивидуальности, личности и её жизненного пути (Мерлин В.С., 2005, Теплов Б.М., 2004, Небылицын В.Д., 2000), разработкой понятия субъекта деятельности (Толочек В.А., 2000). Позднее стали появляться работы по систематизации накопленного эмпирического материала и самой проблематике стиля (Ильин Е.П., 1988, Колга В.А., 1986, Кочетков В.В., 1993, Толочек В.А., 2000).

Проявление стиля деятельности многообразно и находит своё отражение в способах действия, приемах организации психической деятельности и особенностях реакций и психических процессов (Е.П. Ильин, 1988, В.В. Кочетков И.Г., 1993, Толочек В.А., 1992, 2000 и др.).

В узком понимании индивидуальный стиль деятельности, по мнению Е.А. Климова (1969), есть «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению своей деятельности». Польский психолог Я. Стреляу (1982) также характеризует разные стили деятельности соотношением разных действий (преобладанием в деятельности главных или вспомогательных действий, дискретных или непрерывных, разнообразных или однородных). Следовательно, как считал автор, стиль – это совокупность разных действий, их система. Следует особо подчеркнуть, что речь идет именно о системе способов, а не об отдельных способах, предпочитаемых человеком. При этом, говоря о способах, необязательно иметь в виду только исполнительные и тем более двигательные акты, – это и гностические, ориентировочные действия и смена функциональных состояний, если они выступают как средство достижения цели. Иначе говоря, «индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или неосознанно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» (Климов Е.А., 1969).

Исходя из концепций К.К. Платонова (1986), важная роль в стилевых особенностях деятельности принадлежит интеллекту. Однако этот вопрос до сих

пор остается открытым, несмотря на большое количество исследований, посвящённых изучению индивидуальных различий в интеллектуальной (когнитивной) деятельности.

Основоположниками когнитивно-стилевого направления принято считать Р. Гарднера, Дж. Кляйна, Г. Уиткина. Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своём окружении, оказывающие существенное влияние на особенности протекания индивидуальных адаптационных процессов к различным видам деятельности, в том числе и учебной (Холодная М.А., 2019, Додзина О.Б., 2021).

В настоящее время особое значение приобретают вопросы о взаимосвязях различных стилей со свойствами личности, способностями, влиянии когнитивных стилей на выбор форм и методов обучения. Э. Голдберг и др. предпринимали попытки исследования когнитивных стилей с точки зрения нейропсихологической теории и функциональной организации коры головного мозга (Голдберг Э., 2003, Апанович В. В. и др., 2016). Когнитивные стили также рассматриваются в структуре патопсихологии (Коробова Е.Л., 2007). Тем не менее проблема изучения данного понятия остается открытой и порождает много дискуссионных вопросов (Волкова Н. Н., Гусев А. Н., 2016).

В психологии сопоставляются понятия «когнитивный стиль» и «индивидуальный стиль деятельности» человека. В ряде работ имеет место понимание общностей определений когнитивного стиля, в структуре познавательной деятельности человека и психологических особенностей, проявляющихся в индивидуальном стиле деятельности. Когнитивный стиль может рассматриваться как более узкое понятие по сравнению с индивидуальным стилем деятельности. Анализ основных категорий когнитивного и индивидуального стиля деятельности, принятых в отечественной и зарубежной психологии, показал, что они не рядоположны, и что первая находится в отношении соподчинения ко второй.

Для обозначения индивидуальных особенностей познавательной деятельности в условиях школьного или профессионального обучения было введено понятие «стиль учения», под которым подразумеваются индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности.

Некоторыми авторами была обнаружена связь когнитивных стилей с успешностью школьного и профессионального обучения, межличностного взаимодействия в учебной деятельности, а также особенностей мотивации (Абакумова И.В., 1986, Печерская С.А., 1998, Тесля М.А., 2005). Еще в 1977 г. Г. Уиткин отметил, что у учащихся с полнезависимым стилем академическая успеваемость выше, и их успешность во многом определяется внутренней мотивацией. Однако учащиеся с полнезависимым стилем более социально компетентны, что позволяет им эффективнее и быстрее выстраивать систему межличностного взаимодействия. Так, В. Колга (1986) узкий диапазон эквивалентности и ригидный познавательный контроль у школьников-подростков соотносил с низким темпом обучаемости, низкими показателями произвольного и непроизвольного запоминания и, соответственно, низкой учебной успеваемостью.

Профессором М.М. Решетниковым (1984) была разработана типология стилей интеллектуальной деятельности (СИД). На сегодняшний день выделяют шесть условных типов: А («креативный»), В («популяционный»), С («дефицитный») D («продуктивный»), Е («ригидный»), F («дискордантный»). В дальнейшем в ходе исследований С.С. Вьюшковой (2009) было осуществлено уточнение типологии и интерпретаций стилей интеллектуальной деятельности (Приложение А).

Стили выделялись на основе результатов, полученных по батарее психофизиологических тестов, направленных на изучение выраженности познавательных способностей индивида (памяти, внимания, мышления и др.). Исследуемыми переменными стали: продуктивность (темп восприятия и переработки информации), эффективность (рациональный компонент интеллектуальной деятельности, т.е. способность в ограниченное время находить единственно верный вариант решения задачи) и надёжность (соотношение двух предыдущих переменных) выполнения методик.

Тип А (креативный) характеризуется высоким темпом и выраженным рациональным компонентом мышления при высокой надёжности усвоения и переработки информации. Отмечается склонность к быстрому принятию решения.

Тип В (популяционный) характеризуется обычным темпом мышления и средними показателями надёжности и рациональности принимаемых решений (как у большинства в популяции данной возрастной группы).

Тип С (дефицитный) характеризуется низким темпом мышления и невыраженностью рационального компонента. Лиц с таким стилем интеллектуальной деятельности отличает плохая социальная адаптация к новым условиям жизнедеятельности.

Тип D (продуктивный) характеризуется преобладанием склонности к деятельности в быстром темпе при относительном пренебрежении инструктивными указаниями и точностью исполнения. В процессе выполнения профессиональных обязанностей лица с данным стилем интеллектуальной деятельности зачастую игнорируют инструкции и наставления. У них отмечается сниженная толерантность к монотонии.

Тип Е (ригидный) характеризуется преобладающей установкой на «избегание неудач» и склонностью к высокому качеству деятельности в медленном темпе. Лица с данным стилем интеллектуальной деятельности не способны принимать адекватные решения в условиях быстроменяющейся и экстремальной обстановки.

Тип F (дискордантный) характеризуется отсутствием выраженных когнитивных особенностей. Форма переходного или неустойчивого типа.

В данном исследовании представлены результаты изучения успешности обучения курсантов военных вузов с различными стилями интеллектуальной деятельности (СИД), а также их дальнейшей эффективности профессиональной деятельности в качестве военных специалистов.

В ходе обследования использовались следующие методики: батарея интеллектуальных тестов «КР-3-85» (Решетников М.М., Кулагин Б.В., 1985), предназначенная для изучения уровня общего интеллектуального развития (ОИР)); Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (Маклаков А.Г., Чермянин С.В., 1995). Одновременно осуществлен сбор экспертных оценок командиров об успешности курсантов в профессиональном обучении; воинской дисциплины и авторитета в курсантском коллективе.

Для изучения стилевых особенностей интеллектуальной деятельности был проведён частотный анализ встречаемости изучаемых стилей интеллектуальной деятельности в группах лиц юношеского возраста (17–18 лет) – выпускников общеобразовательных школ, поступающих в военные и гражданские вузы.

Большинство выпускников школ, поступающих в гражданские и военные вузы, были отнесены к «популяционному» стилю интеллектуальной деятельности (тип В), наименьшее количество выпускников составили лица, отнесенные к «продуктивному» и «ригидному» стилям интеллектуальной деятельности (тип К Д и тип Е, соответственно).

«Дискордантный» стиль интеллектуальной деятельности (тип F), также имел значительное представительство в изучаемых группах. При этом частота встречаемости «дискордантного» стиля была практически одинакова в обеих выборках юношей, что может свидетельствовать о незавершенном возрастном процессе формирования когнитивных стилей (табл. 1).

Таблица 1

Частота встречаемости стилей интеллектуальной деятельности у юношей – выпускников образовательных школ (%)

Условные стили интеллектуальной деятельности	Группа выпускников, поступающих в гражданские вузы	Группа выпускников, поступающих в военный вуз
	Юноши (n = 105)	Юноши (n = 635)
А (креативный)	9,5	14,3
В (популяционный)	42,9	33,2
С (дефицитный)	19,1	15,1
Д (продуктивный)	4,8	10,5
Е (ригидный)	4,8	1,4
Ф (дискордантный)	20,2	25,4
ВСЕГО:	100,0 %	100,0 %

Для изучения и сравнения уровня успешности обучения лиц с различными стилями интеллектуальной деятельности (СИД) были обследованы кандидаты на обучение в военных вузах, а в дальнейшем – курсанты, обучающиеся в этих образовательных военных учреждениях. Одновременно были изучены СИД группы курсантов, отчисленных из вузов по различным причинам на разных этапах обучения. Кроме того, в настоящем исследовании представлены материалы,

свидетельствующие о дальнейшей эффективности профессиональной деятельности этих курсантов в качестве специалистов, которые были обследованы на отдаленных этапах после обучения в вузе (спустя 5–10 лет).

Наиболее успешными в процессе поступления в военные образовательные учреждения оказались кандидаты с «креативным» (тип А) и «популяционным» (тип В) стилями интеллектуальной деятельности (до 58%, суммарно) (рис. 1).

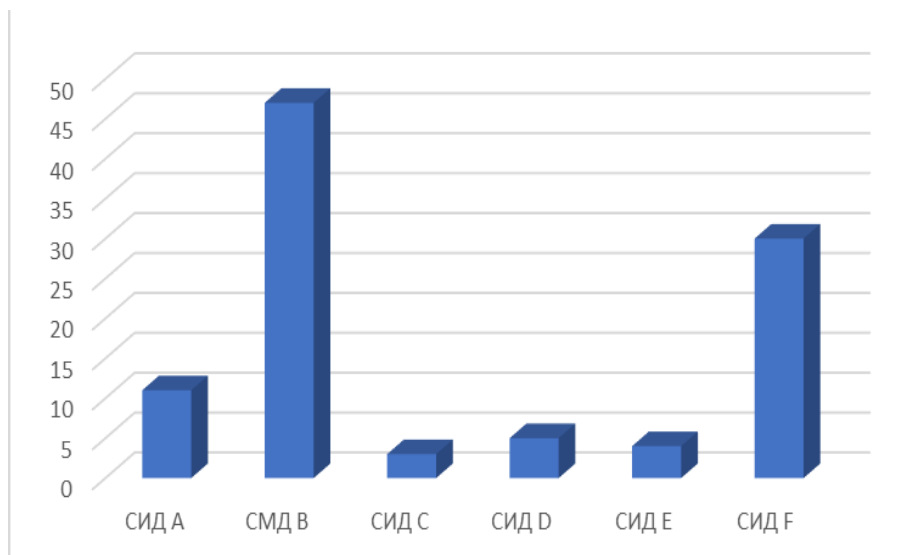


Рис. 1. Частота встречаемости разных стилей интеллектуальной деятельности в контингентах зачисленных на обучение курсантов военного вуза

Наименее успешными в плане поступления в военные образовательные учреждения высшего образования (военные вузы) оказались кандидаты с «дефицитным» (тип С), «ригидным» (тип Е) и «продуктивным» (тип D) СИД (от 3 до 5% от общей выборки, соответственно) стилями.

Выявлено, что в изучаемых выборках кандидатов, поступающих в военные вузы, около 30% обследованных кандидатов оказались с «дискордантным» стилем интеллектуальной деятельности (тип F).

В дальнейшем в ходе обучения отмечено уменьшение количества курсантов с «дискордантным» стилем интеллектуальной деятельности практически вдвое (до 14,5 %) и преобразование его, под влиянием учебно-воспитательного процесса в вузе, в более оптимальные СИД: «креативный» и «популяционный». Однако в остальных изучаемых стилях интеллектуальной деятельности прослеживается стойкая тенденция к относительной устойчивости СИД в процессе обучения, т. е. у большей части курсантов к концу обучения в военном вузе изначально присущий стиль интеллектуальной деятельности (кроме «креативного») был сохранён. Особенно это нашло свое отражение в относительно нерациональных для военного специалиста СИД, таких как «дефицитный» (тип С), «продуктивный» (тип D) и «ригидный» (тип Е).

Подтверждением этого могут являться данные исследования Д.Н. Церфус (2006), которая изучала структуру стилевых особенностей курсантов военного вуза на начальном и завершающем этапах обучения в военном образовательном учреждении (табл. 2).

Таблица 2

Структура стилей интеллектуальной деятельности у курсантов военного вуза на 1 и 5 курсе обучения (по Церфус Д.Н., 2006)

Условный когнитивный стиль интеллектуальной деятельности	На 1 курсе обучения в военном вузе	В конце 5 курса обучения в военном вузе
Тип А (креативный)	2,7	3,0
Тип В (популяционный)	20,0	45
Тип С (дефицитный)	16,1	15,7
Тип D (продуктивный)	6,7	6,4
Тип E (ригидный)	11,0	10,4
Тип F (дискордантный)	43,5	9,5
ВСЕГО:	100,0 %	100,0 %

Изучение успешности военно-профессиональной адаптации курсантов с различными стилями интеллектуальной деятельности на начальном этапе обучения в вузе (по данным экспертных оценок командиров) показало, что наиболее успешными в военно-профессиональном обучении являются курсанты «креативного» и «популяционного» СИД (табл. 3).

Таблица 3

Экспертные оценки успешности военно-профессионального обучения курсантов разных стилей интеллектуальной деятельности на начальном этапе обучения

Условные стили интеллектуальной деятельности	Экспертные оценки успешности военно-профессионального обучения курсантов с разными СИД (5-балльная шкала)
А (креативный тип)	4,51
В (популяционный тип)	4,22
F (дискордантный тип)	4,12
С (дефицитный тип)	3,31
D (продуктивный тип)	3,68
E (ригидный тип)	3,40

Курсанты с «дефицитным» (тип С), «продуктивным» (тип D) и «ригидным» (тип E) менее успешны в обучении. Им труднее, чем остальным курсантам приходится приспособиться к условиям военно-профессионального обучения, что объясняется наличием личностных особенностей. Для многих из этих курсантов было характерно наличие затяжной военно-профессиональной адаптации.

Большинство курсантов с такими СИД в ходе обучения в военном вузе стали кандидатами на отчисление. При этом, если курсанты типа D («продуктивный») чаще всего отчислялись из военного вуза по причине «недисциплинированность», то курсанты типа С («дефицитный») и E («ригидный») в основном вследствие – «академической неуспеваемости».

Кроме того, курсанты с разными СИД отличались экспертными оценками командиров по уровню дисциплинированности и авторитета в курсантском коллективе (рис. 2). Так, например, курсанты «креативного» стиля (тип А) и «популяционного» (тип В) отличались самыми высокими значениями экспертных оценок по указанным категориям. Достаточно близки к ним оказались курсанты «дискордантного» (тип F) стиля интеллектуальной деятельности. Самыми низкими экспертными оценками изучаемых показателей обладали курсанты «дефицитного» (тип С), «продуктивного» (тип D) и «ригидного» (тип E) СИД.

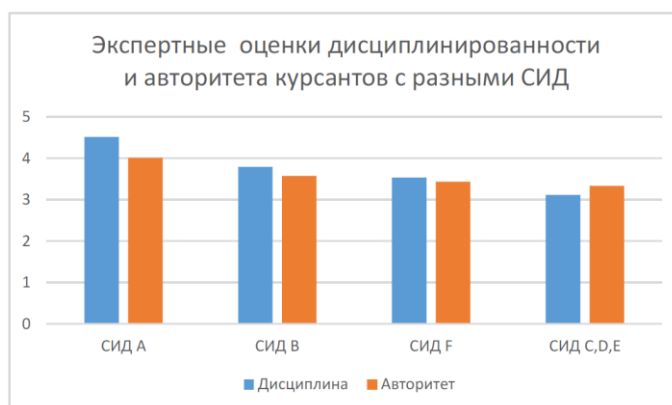


Рис. 2. Экспертные оценки командиров уровня дисциплинированности и авторитета курсантов с разными СИД

С помощью методики МЛЮ «Адаптивность» были изучены личностные особенности у обучающихся с различными стилями интеллектуальной деятельности. Наиболее гармоничными личностными особенностями обладают курсанты с «популяционным» стилем интеллектуальной деятельности (тип В), у которых средние значения по всем шкалам 1-уровня МЛЮ «Адаптивность» находились в границах 50–65 Т-баллов.

Представители «дефицитного» СИД (тип С) более остальных обследованных курсантов предрасположены к проявлению различных акцентуаций. Они менее общительны (шкала Si), более замкнуты и подвержены стрессогенному влиянию (шкала D), фиксированы на внешних и внутренних проблемах (шкала Pa), что проявлялось значительными трудностями в процессе дальнейшей военно-профессиональной адаптации.

Курсанты с «дефицитным» СИД (тип С) также отличались более низкой нервно-психической устойчивостью и самооценкой. Кроме того, новые условия и темп жизнедеятельности не позволяли представителям типа С работать в таком «навязанном» режиме. Вследствие этого у них достаточно быстро формировались астено-депрессивные реакции, нарастала тревожность, что зачастую приводило к нервно-психическим срывам.

Курсанты с «продуктивным» СИД (тип D) отличались неустойчивостью интересов и привязанностей (шкала Ma), излишней эмоциональностью (шкала Nu), импульсивностью (шкала Pd), проявляющейся накоплением аффектов с последующей разрядкой. В процессе выполнения профессиональных обязанностей таких курсантов характеризует пренебрежение к инструктивным указаниям и точности исполнения.

Лицам типа Е («ригидный») более свойственна пассивность личностной позиции, сентиментальность, эмпативность, чувствительность и ранимость (шкала Мf). Кроме того, для них характерна рефлексивность «застревающего типа» (шкала Ра), что непосредственно затрудняло процесс «вхождения» в курсантский коллектив. В нестандартных стрессовых ситуациях такие курсанты в большей степени были склонны к проявлению реакций тормозного типа.

На завершающем этапе исследования осуществлена оценка эффективности профессиональной деятельности выпускников вуза с разными СИД в качестве военных специалистов. Оценка эффективности военных специалистов была поставлена спустя 5–10 лет после окончания военного вуза. В общей сложности было оценено более 300 специалистов с разными стилями интеллектуальной деятельности. Экспертные оценки (в 10-балльной шкале) включали в себя: уровень профессионализма, дисциплинированность и мотивацию к продолжению дальнейшей профессиональной деятельности в качестве военных специалистов. Экспертами являлись непосредственные начальники, хорошо знавшие своих подчинённых (рис. 3).

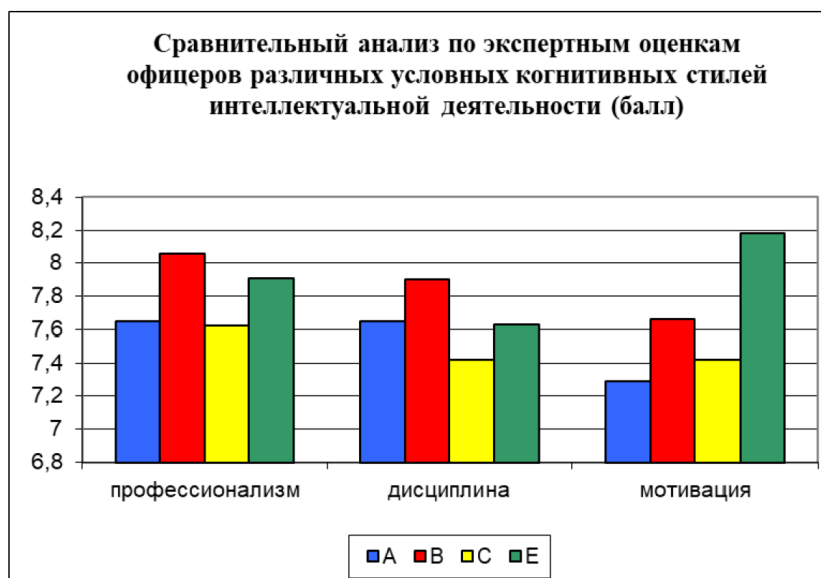


Рис. 3. Успешность профессиональной деятельности военных специалистов с разными стилями интеллектуальной деятельности

В ходе изучения успешности профессиональной деятельности специалистов оказалось, что из всех известных стилей интеллектуальной деятельности присутствовали только четыре стиля: А (креативный); В (популяционный); С (дефицитный) и Е (ригидный) (рис. 3).

Уровень профессионализма у представителей «популяционного» (тип В) и «ригидного» стиля (тип Е) оценивался выше, чем у офицеров «креативного» (тип А) и «дефицитного» (тип С). Такая же тенденция отслеживается и при оценке уровня мотивации к продолжению профессиональной деятельности. Причём у лиц «ригидного» стиля мотивация к продолжению профессиональной деятельности была самой высокой. Следует отметить, что о ярко выраженной мотивации данного стиля свидетельствуют и ранее полученные результаты изучения этой

характеристики у курсантов выпускного курса. В таком случае можно утверждать, что наиболее успешными в военно-профессиональной деятельности являлись лица «популяционного» и «ригидного» стиля. Однако следует учесть, что представители «ригидного» стиля (тип E) испытывали значительные трудности в ходе обучения в вузе. Это объясняется тем, что такие курсанты отличались склонностью к высокому качеству деятельности в ущерб темповых характеристик. Исходя из этого, они зачастую не успевали качественно усвоить весь объём изучаемого материала. Однако в дальнейшем в качестве военных специалистов их высокая толерантность к монотонии и скрупулезность при выполнении служебных обязанностей приобретают особое значение при деятельности на «штабных» должностях, которые требуют точности в планировании и исполнении служебной документации.

Особо следует отметить отсутствие среди специалистов лиц с «продуктивным» стилем интеллектуальной деятельности (тип D), а также лиц с «дискордантным» СИД (тип F). По всей вероятности, в ходе обучения в военном вузе курсанты с типом D в большинстве своем отчислялись из военного вуза вследствие «недисциплинированности» или «по нежеланию учиться», поэтому среди более чем 300 обследованных специалистов не было представлено лиц, которые в свое время были отнесены к данному типу.

Относительное отсутствие «дискордантного» СИД (тип F), как уже было отмечено ранее, объясняется тем, что в ходе обучения курсантов в военном вузе, под влиянием учебно-воспитательного процесса структура СИД значительно изменяется, с тенденцией к формированию более оптимальных (для военной профессии) стилевых особенностей интеллектуальной деятельности. Так например, происходит преобразование этого «размытого» СИД в более оптимальные стили интеллектуальной деятельности, такие как «креативный» и «популяционный».

Таким образом, изучение стилевых особенностей интеллектуальной деятельности может быть использовано психологами и педагогами военных вузов в ходе мероприятий профессиональной ориентации и профессионального консультирования, с целью более правильного выбора профессиональной деятельности выпускниками общеобразовательных учебных заведений.

Учёт основных стилей интеллектуальной деятельности поможет более точно относить кандидатов к тем или иным категориям профессиональной пригодности, что позволит повысить надёжность процедур профессионального психологического отбора будущих курсантов военно-учебных заведений.

Знание стилевых особенностей интеллектуальной деятельности курсантов военных вузов позволит более эффективно осуществлять мероприятия профессионально-психологического сопровождения в ходе учебного процесса.

Кроме того, на этапе распределения курсантов вузов на те или иные воинские специальности учет СИД крайне необходим для будущей успешности в профессиональной деятельности на различных первичных офицерских должностях.

На основании полученных результатов были разработаны рекомендации по организации профессионально-психологического сопровождения курсантов на начальном этапе военно-профессиональной адаптации к условиям обучения в военном вузе (Приложение Б).

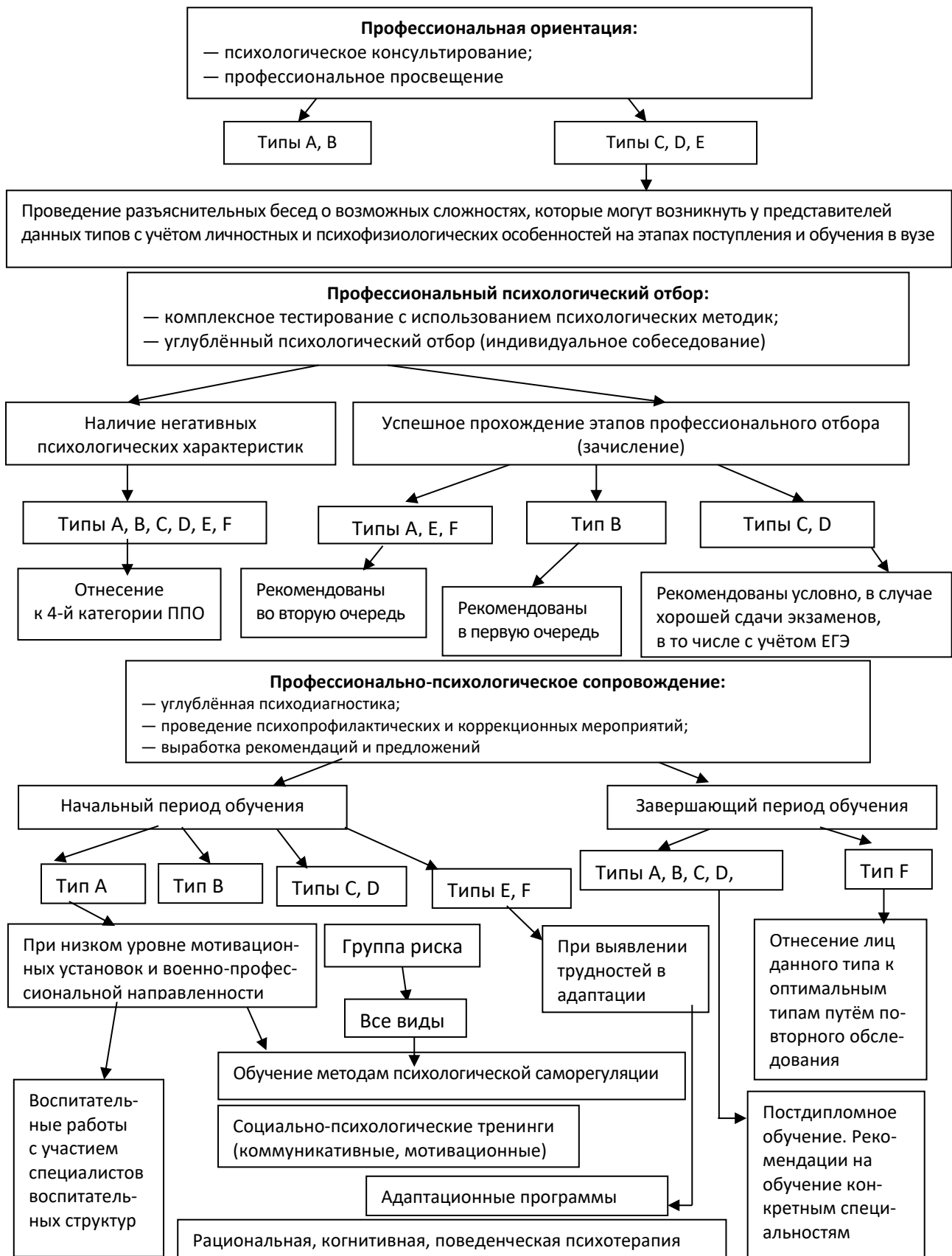
Смысловая интерпретация изучаемых стилей интеллектуальной деятельности

Стиль интеллектуальной деятельности	Смысловая интерпретация приводимая в психологической литературе (по М.М. Решетникову)	Дополненная интерпретация СИД, полученных в ходе исследований С.С. Вьюшковой
Тип А («креативный»)	Характеризуется высоким темпом и выраженным рациональным компонентом мышления при высокой надежности усвоения и переработки информации. Склонность к быстрому принятию решения. Высокая вероятность хорошей профессиональной обучаемости. Высокая успешность адаптации к новым условиям обучения и деятельности. Быстрое усвоение и ориентация на те корпоративные установки, правила и нормы, которые приняты в данном коллективе. Адекватная рефлексия. При определенных условиях в коллективе может быть лидером. В некоторых случаях возможна неадекватная (как правило, завышенная) самооценка. Может достигать высоких результатов в любом виде деятельности (если к нему имеется склонность), в том числе и при решении проблемных и нестандартных задач, а также в видах труда, связанных с высокой степенью ответственности в условиях реальной опасности	На основе рационализации своих возможностей формирует профессиональную направленность. Во время профессионального отбора возможно некоторое уставновочное отношение к процедурам тестирования и сознательное стремление сформировать социально желаемый образ. На начальном этапе адаптации в некоторых случаях могут возникнуть незначительные трудности по причине несоответствия имеющейся социальной роли и возникших условий. Склонность к неадекватной самооценке (завышенной), к лидерству (формальному и неформальному)
Тип В («популяционный»)	Характеризуется обычным темпом мышления и средними показателями надежности и рациональности принимаемых решений (как у большинства в популяции данной возрастной группы). Обычный уровень успешности профессионального обучения и дальнейшей деятельности. Хорошее освоение социального опыта и корпоративных требований. Обычный (популя-	Обладают наиболее гармоничными личностными особенностями

	<p>ционный) уровень рефлексивности. Наличие данного когнитивного стиля интеллектуальной деятельности способствует эффективно осваивать и достигать хороших результатов практически во всех массовых профессиях и специальностях. Особенно успешны те виды военно-профессиональной деятельности, к которым имеется склонность</p>	
<p>Тип С («дефицитный»)</p>	<p>Характеризуется низким темпом мышления и невыраженностью рационального компонента. Курсантов с таким когнитивным стилем отличает плохая социальная адаптация к новым условиям жизнедеятельности. В анамнезе, как правило, плохие, скромные успехи школьного (специального) обучения. В условиях объективной соревновательной ситуации отрицательный прогноз на социальные достижения. Низкая способность к рефлексии. Возможны определенные трудности при выполнении деятельности, сопровождающейся высоким напряжением психофизиологических функций, осуществляемой в «навязанном» темпе, а также в экстремальных ситуациях</p>	<p>Склонны к проявлению акцентуаций невротического и психотического характера. Отличаются невысокой самооценкой, социальной интровертированностью, тревожностью, вероятностью к нервно-психическим срывам. Возможны трудности в выполнении служебных обязанностей. Как правило, в процессе обучения снижение военно-профессиональной направленности. Успешность в профессиональной адаптации во многом определяется выраженностью или расположенностью к проявлению акцентуаций характера, а поведение трудно поддается саморегуляции. В стрессовых ситуациях вероятнее всего принятие роли пассивного ведомого</p>
<p>Тип D («продуктивный»)</p>	<p>Характеризуется преобладанием склонности к деятельности в быстром темпе при относительном пренебрежении инструктивными указаниями и точностью исполнения. В процессе выполнения профессиональных обязанностей зачастую игнорируются инструкции и наставления. Сниженная толерантность к монотонии. Практически отсутствует склонность к длительной концентрации на каких-либо проблемах или интрапсихических содержаниях.</p>	<p>Склонен к выраженной эмоциональности: импульсивность, лабильность, эмоциональное напряжение. Соответственно, при трудностях в адаптации и дезадаптации – наиболее яркие проявления акцентуаций характера. При отсутствии эмоциональной и нервно-психической неустойчивости довольно быстрая адаптация к новым условиям. При выявлении расположенности к проявлению акцентуаций – резкие осложнения в социально-психологической адаптации. Успешность приспособления к</p>

	<p>Неадекватность рефлексии. Преобладает установка на достижение успеха (при низкой его вероятности), особенно в сложных видах профессиональной деятельности. Прогноз успешности обучения и усвоения социального опыта неустойчивый. Весьма вероятна частая смена профессиональной направленности и интересов. Склонность к поиску новых ощущений и приключений. Нецелесообразно использовать в профессиях, связанных с монотонией. Нуждается в постоянном контроле</p>	<p>новым условиям во многом определяется уровнем развития коммуникативного потенциала</p>
<p>Тип Е («ригидный»)</p>	<p>Характеризуется преобладающей установкой на «избегание неудачи» и склонностью к высокому качеству деятельности в медленном темпе. Не способен принимать адекватные решения в условиях быстроменяющейся и экстремальной обстановки. При индивидуально-оптимальном временном режиме деятельности, как правило, демонстрируется безошибочность и высокое качество выполнения рабочих операций. Высокая толерантность к монотонии. Зачастую излишняя скрупулезность. Отличается рефлексивностью «застревающего типа» на внешних и внутренних проблемах. Склонность к «самокопанию». Повышенное чувство справедливости, иногда – правдоискательство. Как следствие этого, в анамнезе, как правило, наличие конфликтов и нерационального межперсонального взаимоотношения с окружающими (особенно с начальниками и руководителями). Не рекомендуются профессии, требующие быстрого принятия решения</p>	<p>Вероятное преобладание пессимистичности и наличия черт «ортодоксально женского типа»: чуткость, мягкосердечность, эмпатийность. Возможна успешная социально-психологическая адаптация при коррекции коммуникативной сферы, но длительность процесса значительно увеличена. Рекомендуются профессии, требующие четкости, тонкости выполнения работы, где нужно серьезное, вдумчивое отношение к ней. В стрессовых ситуациях большая вероятность к проявлению реакций тормозного типа</p>

Рекомендации по учёту стилей интеллектуальной деятельности обучающихся при организации учебного процесса в вузе



Список литературы

1. Абакумова И.В., Шкурова И.П. Когнитивные стили студента как фактор успешности его обучения // Когнитивные стили. Тезисы науч.-практ. семинара / под ред. В.А. Колга. – Таллинн: Таллиннский пед. ин-т им. Э. Вильде, 1986.
2. Апанович В. В., Безденежных Б. Н., Знаков В. В., Самс М., Яскелайнен И., Александров Ю.И. Различия мозгового обеспечения индивидуального, кооперативного и конкурентного поведения у субъектов с аналитическим и холистическим когнитивными стилями // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 5–22.
3. Волкова Н. Н., Гусев А. Н. Когнитивные стили: дискуссионные вопросы и проблемы изучения // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2(22). – С. 28–37.
4. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / пер. с англ. Д. Бугакова. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.
5. Додзина О.Б. Согласованность когнитивного стиля и стиля средств контроля учебной деятельности как фактор академической успешности // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №2. – С. 211–217.
6. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 85–93.
7. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
8. Колга В.А. Возможные миры когнитивных стилей // Когнитивные стили / под ред. В.В. Колга. – Таллинн, 1986. – С. 32–37.
9. Коробова Е.Л. Когнитивные стили больных шизофренией. автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 25 с.
10. Кочетков В.В., Скотникова И.Г. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1993. – 143 с.
11. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. – М., Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.
12. Небылицын В.Д. Проблемы психологии индивидуальности. – Воронеж: МОДЭК, 2000. – 682 с.
13. Печерская С.А. Влияние соотношения когнитивных стилей учителей и учащихся на эффективность учебного процесса: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сочи: НОЦ РАО, 1998.
14. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
15. Решетников М.М. К проблеме профессиональной типологии (Типы саморегуляции, стиль деятельности и патология) // Воен.-мед. Журнал. – СПб.: ВМедА, 1986. – №3. – С. 29–32.
16. Стреляу В.М. Роль темперамента в психическом развитии. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.
17. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. 2-е изд. – М.: МПСИ, 2004. – 640 с.
18. Тесля М.А. Структура и динамика интеллектуальных способностей и когнитивных стилей в учебной и профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: РГБ ОД, 2005.
19. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
20. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
21. Выюшкова С.С. Адаптационные и личностные особенности курсантов с различными когнитивными стилями интеллектуальной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009.

Классификация игр на основе изучения мотивов игровой деятельности

В сегодняшних реалиях игры прочно вошли в учебную, трудовую и бытовую деятельность и, соединившись с ними, они породили новый тип деятельности: учеба+игра, труд+игра, быт+игра. Это уже не учёба, труд, быт в строгом смысле слова, а качественно новый тип деятельности. Использование игровых элементов в деятельности, которая не является игрой, называется геймификация (или игрофикация) [1].

Игра – это центральное понятие геймификации. Что-то в игре есть такого, что избавляет любую другую деятельность от «тяжеловесности» и скуки. То, от чего люди отказывались, становится интересным и увлекательным, хотя, возможно, и не менее, а может, и более трудным.

Широко известен пример, приведенный в книге Михайи Чиксентмихайи [4], где мастер токарного завода превратил свою трудную монотонную работу в игру, оттачивая мастерство и скорость. Соревнуясь с другими мастерами и с самим собой, он смог достичь высоких показателей труда, улучшения качества продукции и даже стать счастливым.

Так исторически сложилось, что ученые часто обходили тему игры вниманием. Во-первых, к игре относились как чему-то несерьёзному. Во-вторых, кто должен изучать игру? Многие животные и даже не самые «высшие» не брезгуют игрой. Если мы решим изучать именно человеческую игру, то придётся отталкиваться от типа игры (формализованная, с жёсткими правилами, свободная, в формате импровизации), либо ориентироваться на среду, в которой игра организована (спортплощадка, школьный класс, компьютер и проч.). В первом случае игру изучают культурологи как артефакт человеческой культуры. Во втором случае среда определяет специалиста: спортивный физиолог, педагог, геймдизайнер. Но в любом случае игра будет предметом психологии.

Изучение любого предмета в науке начинается с определения и классификации. Первым, кто дал определение игры, сформулировал ее свойства и классификацию, является Йохан Хейзинг в своей небольшой книжке *Homo Ludens* (человек играющий) [2]. Игра, по Хейзингу – это добровольный непродуктивный, «нереальный» процесс, сформированный по определенным правилам. Это определение сформировано, исходя из принципов, изложенных им:

1. Игра тотально добровольная и не может быть по принуждению.
2. Игра не может приносить пользы, в т.ч. прибыль.
3. У игры должны быть время, место и некие правила.
4. Игра «не реальна».

Добровольность игры – ключевое свойство, по мнению Хейзинги. Игра не должна происходить ради чего-то. Игра происходит ради себя сама по себе, потому что люди (или не люди), хотят ею заниматься. Это чистое потоковое состояние, которое позже опишет Михай Чиксентмихайи [4].. Если люди играют по

принуждению или ради какого-то барыша, то это не игра, а «механическое» повторение игровых действий. Игрок не свободен в своем выборе, поэтому он уже не игрок. Для Хёйзинги игра – это «островок» порядка во Вселенной хаоса. События внешнего по отношению к игре обладают высокой степенью неопределенности. Каждое мгновение может случиться всё, что угодно. Знай мы 99% законов, по которым живёт ВСЕЛЕННАЯ, мы всё равно не могли бы точно определить, что произойдет в следующее мгновение.

Игра позволяет очертить «магический круг», внутри которого есть Пространство для игры, там течет Время игры (позже эти два понятия объединит М. Бахтин в слово «хронотоп») [5], и есть Правила игры – законы, по которым неопределенность можно «упорядочить» до приемлемых вариантов развития. Это тот принцип, согласно которому игра – нереальна, то есть то, чем она отличается от реальности. Игра становится маленькой ВСЕЛЕННОЙ, внутри которой можно «моделировать» те или иные принципы порядка. Вот вы решили узнать, какая команда выигрывает, если поставить их в равные условия. Вы задаете правила и создаете игровое поле. Так рождаются футбол, баскетбол, волейбол, теннис и ещё множество других игр. Соревнование выявит сильнейшего. Вы хотите смоделировать военное сражение. Вы опять задаете правила и создаете игровое поле, только это другие правила и другое поле. Так рождаются шахматы, нарды, египетский сенет, древнескандинавский тафл, римская латрункули. Хёйзинга делил игры на соревновательные и имитационные. Позже его последователь Роже Кайуа предложил другую классификацию [6], по которой игры делятся на соревновательные (*agon*), азартные (*alea*), имитационные (*mimicry*) и «головокружительные» (*ilinx*). Уже в этой классификации видно ключевое отличие взгляда Кайуа от Хейзинги. Если Хейзинга считал, что азартные игры не считаются играми, так как приносят денежную или иную прибыль, они перестают быть «бесполезными», игра перестает быть самоцелью, а целью становится выигрыш, то Кайуа, полагал, что азартные игры тоже играют ради себя самих. И что нет разницы, хочет игрок победить ради эфемерной победы или по итогу он получит куш.

Также он утверждал, что не всякая игра нуждается в правилах. Это вообще можно представить в формате протяженной шкалы, где на одном краю будут жёсткие игры по правилам, которые он назвал *Ludus* («игра» на латыни), типа шахмат, а на другом конце игры, обременённые минимальным количеством правил. Он назвал их *Paidea* («игра» по-гречески). Также он добавил «головокружительные» игры. Это вроде танцев дервишей или американских горок. Позже немецкий философ Фридрих Юнгер не считает нужным включать этот тип игр, и его классификация будет выглядеть так: игры, основанные: а) на случае; б) на искусности; и в) на подражании [7].

В середине XX в. появились деловые игры. И к философам, обсуждавшим игру, присоединились новые специалисты – разработчики и пользователи игр. В СССР разработка деловых игр началось в 30-е гг. [8]. В США исследовались военные игры (типа учений), которые переродились в так называемые «серьёзные» игры (словами *serious games* в западной литературе называются деловые игры),

которые уже были направлены на освоение трудовых навыков (бизнес-процессы, переговоры, планирование). В Великобритании появилось понятие «игра в эмитацию», когда разведка пыталась ввести в заблуждение немецкую армию. Это произошло, когда британцы расшифровали немецкую шифрограмму «Энигма», но, чтобы не дать немцам это понять, жертвовали или спасали те или иные мирные или военные объекты. Параллельно развивался жанр «салонных» игр. Литература подсказывает нам, что раньше это были карточные игры или игры живого действия (фанты). Настольные игры присутствовали очень мало (хотя мы точно знаем, что такие игры были в Древнем Риме, Греции, Индии, Египте, Китае, Скандинавии). Одна из таких «салонных» настольных игр со временем трансформировалась в известную всем «Монополию» [9]. Возможности широкого производства позволили Монополии стать монополистом на рынке настольных игр. С её появлением люди начали понимать, что на играх, несущих развлечение, можно заработать. Стали появляться всё более и более разнообразные игры.

Практически одновременно с появлением компьютеров появляются первые компьютерные игры. Простейшему коду мы обязаны появлением такой незамысловатой игры, как Pong. Это был... обычный теннис. Один пиксель был «мячиком», а ещё несколько по разные стороны от экрана были «ракетками». И самые простые правила: не дать мячику выйти за границы «поля». Это 8-битное чудо менялось и росло. А что, если «ракетку» развернуть к игроку, а «мячиком» заставить его разбивать какие-нибудь препятствия? А что, если заставить «ракетку» двигаться по всему экрану, и «уворачиваться» от самого «мячика». А что, если «ракетку» сделать похожей на звездолет, а «мячик» – это астероиды или вражеские выстрелы? Так постепенно, всё более усложняясь и эволюционируя, игры выросли из 8-битного развлечения, чтобы отдохнуть от сложного процесса программирования, в новую медиакультуру, где каждая игра – это ни на что не похожее произведение, где сюжет придумывают мастера литературы, музыку пишут реальные композиторы, внешний вид оформляют настоящие художники, а самый главный создатель этого шедевра – это вы, игрок.

Вскоре стали появляться специальные игровые платформы, созданные только для игр: Sega, Dendy, Sony Playstation, Xbox.

Вопреки мнению Хёйзинги, игра уже давно не является бесполезной. Игры позволяют решить множество экономических, социальных и даже биологических проблем. Джейн МакГоникал в своей книге «Реальность под вопросом» рассказывает о том, как благодаря игре Folding@home медики смогли при помощи игроков найти лекарства от множества болезней [10].

Таким образом, к играм, существующим много лет и даже веков, добавилось множество новых, которые и дают нам основание говорить о новых типах деятельности: учеба+игра, труд+игра, быт+игра, объединяемых словом геймификация.

Много лет, применяя игры в образовательном процессе, мы убеждались, что философы создали классификации, достаточно точно описывающие мир игр. Основной их классификаций являются конструктивные аспекты игр. Нам, как психологам, хотелось создать свою классификацию игр, основанную не на

пространственно-временных особенностях конструкции игр, отраженных в правилах, а на чем-то другом. Знакомство с разработками по геймификации привело нас к убеждению, что подобной психологической основой классификации может стать мотивация игровой деятельности. Независимо от конструкции, сама игра является самомотивирующим действием. Создатель конструкции игры должен усилить и реализовать общечеловеческий мотив «играть». Если есть столь ярко выраженный мотив, значит он овеществляет потребности человека. Построенная на выявлении потребностей и мотивов игры классификация игр будет сугубо психологической, так как она не зависит от конструкции игры, а зависит от человека, играющего в игру. Подобная классификация предложена Ю-Кай Чоу [11]. Он называл свою модель «Октализ», она показана на рис. 1.



Рис. 1. «Модель Октализ»

В структуру Откализа входят восемь мотивов: высший смысл, развитие и завершение, креативность и исследование, контроль и обладание, социальные явления, дефицит и желание, непредсказуемость и любопытство и боязнь потери.

Левые три Ю-Кай Чоу условно назвал «Левое полушарие», так как они «чаще всего побуждают логику, аналитическое мышление и чувство собственности».

Правые три – соответственно «правополушарные», так как «сфокусированные на активации в человеке творческого начала, самовыражения и социализации» [11].

Верхние три – «Светлая сторона» – это условное название «позитивных» мотивов игры: высший смысл, развитие, креативность.

Нижние три – «Тёмная сторона» – это условное название «негативных» мотивов игры: желание обладания дефицитом, любопытство и боязнь потери.

Высший смысл и боязнь потери – соответствуют мотивации достижения успеха и избегания неудач.

Сам Ю-Кай Чоу утверждал, что мотиваторы работают комплексно и на человека всегда оказывают влияние сразу несколько мотиваторов.

Модель Ю-Кай Чоу отражала его опыт геймдизайнера.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявление мотивационных особенностей различных типов игр для объединения игр по мотивационным предикторам.

Объект исследования: люди, обладающие игровым опытом в различных видах игр.

Предмет исследования: особенности мотивации игровой деятельности.

Для проведения исследования была создана специальная анкета, позволявшая выявлять мотив разных игр и игровой опыт испытуемых. В качестве метода было выбрано анкетирование. Основой анкеты стали девять классов игр и одиннадцать мотивационных предикторов. Для формирования классификации игр мы использовали структурированное интервью с десятью экспертами в области геймдизайна. На основании их мнения и теоретического исследования в анкете была использована следующая классификация игр:

1. Компьютерные – игры на компьютере.
2. Консольные – игры на игровых приставках, типа Sony Playstation, Xbox.
3. Мобильные – игры на мобильных телефонах.
4. Настольные – игры, в которые играют с помощью предметов, имеющих на столе (кроме карточных).
5. Карточные – игры в карты.
6. Игры с использованием тела – игры, где используется человеческое тело (кроме спортивных).
7. Спортивные – игры, считающиеся спортом.
8. Ролевые – игры, где необходимо отыгрывают роль.
9. Деловые – игры для развития определенных навыков.

Дополнив и переработав модель мотивации Ю-К. Чоу «Октализи», мы предложили следующий список мотивов игровой деятельности:

1. Мотивация Цель игры – желание достичь требуемой игрой цели.
2. Мотивация Развития – желание развиваться через игру.
3. Мотивация Достижения – желание достигать специфически-значимых для игрока целей.
4. Мотивация Творчества – желание выразить себя через игру.
5. Мотивация Обладания – желание обладать какими-то предметами реальными или мнимыми.
6. Мотивация Влияния – желание оказывать влияние на игру и её ход.
7. Мотивация Отношений – желание быть в контакте с другими игроками.
8. Мотивация Редкости – желание иметь или испытать редкий опыт.
9. Мотивация Непредсказуемости – желание испытывать WOW-эффект от непредсказуемого развития игры.
10. Мотивация Избегания – желание избежать неблагоприятного развития игры (например, проигрыша).
11. Мотивация Досуга – желание провести свой досуг.

Ниже мы приводим первые страницы анкеты (рис. 2). Далее шли такие же, как лист для компьютерных игр, листы анкеты, касающиеся всех выделенных нами типов игр.



Добрый день!

Благодарим, что Вы откликнулись на наше приглашение! Нас интересует Ваш опыт взаимодействия с различными играми. Ваше мнение будет использовано в научных целях. Индивидуальная информация о Вас не будет разглашена.

Опрос состоит из **девяти разделов** по количеству выделенных нами видов игр. Конечно, игр существует намного больше, но мы выделили следующие: компьютерные, консольные, мобильные, настольные, карточные, спортивные, игры с использованием тела игрока, ролевые и деловые.

Каждый раздел посвящён одному из видов игр. Время прохождения одного раздела – две минуты. Возможно, некоторые блоки вы пропустите, если не играли в игры такого вида.

Общее время анкетирования 15–20 минут

Для исследования нам необходимо знать некоторые Ваши социодемографические показатели. Укажите Ваш пол: _____ Возраст: _____

Отметьте галочкой Ваше образование и его направленность:

Среднее	<input type="checkbox"/>	Гуманитарное	<input type="checkbox"/>
Среднее специальное	<input type="checkbox"/>	Техническое	<input type="checkbox"/>
Высшее	<input type="checkbox"/>		

Исследователи выделяют одиннадцать мотиваций, по которым люди хотят играть в ту или иную игру. Нас будут интересовать в каждом типе игр Ваша мотивация.

1. Цель игры (выигрыш) – следование целями самой игры: забить мяч в ворота, спасти принцессу, поставить мат и т. д.
2. Развитие – желание развиваться при помощи игры, повышать навыки, уровень, очки.
3. Достижение – желание достигать успехов внутри игры: получить игровой статус, заработать достижения.
4. Творчество – желание проявлять своё творчество внутри игры.
5. Обладание – желание обладать чем бы то ни было внутри игры: предметами, армиями, ресурсами, городами, странами.
6. Влияние – желание оказывать влияние на ход игры и на внутриигровой мир.
7. Отношения – желание реального или мнимого общения внутри игры.
8. Редкость – желание переживания необычного или уникального игрового опыта.
9. Непредсказуемость – эмоциональные переживания, которые возникают от неожиданного развития игры.
10. Избегание – желание избежать нежелательного развития игры.
11. Досуг – использование игры для проведения свободного времени, для заполнения временных пауз.

Заранее благодарим Вас за помощь!

1. Компьютерные игры

Компьютерные игры – это игры, для которых необходим компьютер.

1) Отметьте галочкой, в какие возрастные периоды Вы играли в компьютерные игры?

Если не играли, то переходите к следующему разделу.

- 1. От 0 до 14
- 2. От 15 до 25
- 3. От 26 до 70
- 4. От 70 и далее

2) Отметьте галочкой на шкалах, какая мотивация и насколько Вам присуща. В каждом типе игр можете отметить несколько типов мотивации.

1. Мотивация цель игры – следование целями самой игры

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

2. Мотивация развития – желание развиваться при помощи игры

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

3. Мотивация достижения – желание достигать успехов внутри игры

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

4. Мотивация творчества – желание проявлять своё творчество внутри игры

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

5. Мотивация обладания – желание обладать чем бы то ни было внутри игры

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

6. Мотивация влияния – желание оказывать влияние на ход игры и на внутриигровой мир

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

7. Мотивация отношений – желание реального или мнимого общения внутри игры

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

8. Мотивация редкости – желание переживания необычного или уникального игрового опыта

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

9. Мотивация непредсказуемости – эмоциональные переживания, которые возникают от неожиданного развития игры

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

10. Мотивация избегания – желание избежать нежелательного развития игры

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

11. Мотивация досуга – использование игры

для проведения свободного времени, для заполнения временных пауз

Не влияет	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Крайне влияет
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------------

Рис. 2. Первые две страницы анкеты

В нашем исследовании приняло участие 635 человек от 13 до 99 лет, у которых был игровой опыт в различных играх, из которых 71% - женщины, 29% – мужчины. Возрастные диапазоны: от 13 до 17–9,2% от нашей выборки, от 18 до 25–47,5%, от 26 до 70 – 48,5%, от 70 до 95 – 0,4%.

Проведенное исследование дало нам возможность выявить мотивационный профиль каждой из девяти предложенных нами типов игр.

Сначала мы проанализировали средние оценки по каждому мотиву и по каждому типу игр, затем провели кластерный анализ для выявления схожих тенденций в средних оценках. Результаты кластерного анализа позволили нам объединить ранее описанные типы игр в группы. Числовые значения средних показателей мотивации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Кластеры игр, сгруппированные на основании общности мотивации

Игра	ЦИ	Разв.	Дост.	Твор.	Облад.	Влия.	Отн.	Редк.	Непр.	Избег.	Дос.
1. Комп.	6,80	6,19	7,51	6,48	5,94	6,48	4,85	6,30	6,71	5,07	7,43
1. Моб.	6,52	5,54	6,97	5,27	5,35	5,06	3,80	4,90	4,89	4,34	8,33
1. Конс.	7,55	5,56	7,55	5,61	5,85	6,46	4,41	7,03	7,13	5,19	7,24
2. Настол.	8,25	6,89	8,24	6,42	6,12	6,89	7,72	6,60	7,03	5,67	7,52
2. Ролев.	7,36	6,87	7,26	8,23	6,58	8,13	8,51	7,73	7,37	5,76	6,91
2. Тело.	8,06	6,79	7,91	6,86	5,34	7,08	7,95	7,45	7,56	5,71	7,34
3. Спорт.	8,10	8,00	8,31	5,97	5,40	6,85	7,03	6,52	6,82	6,23	6,50
3. Дело.	8,16	8,81	8,38	7,72	6,05	6,97	6,86	7,16	6,16	5,92	5,01
4. Карт.	7,45	5,24	7,72	4,44	5,38	5,95	7,11	4,97	6,20	5,85	7,68

В табл. 1 типы игр представлены не по порядку, а по группам на основании общего характера мотивации. В первую группу входят Компьютерные, Мобильные и Консольные игры. Во вторую группу входят Настольные, Ролевые игры и Игры с использованием тела. В третью группу входят Спортивные и Деловые игры. Карточные игры не объединились ни с какими иными играми, поэтому образовали отдельный кластер.

Ниже мы представили эти кластеры на графиках и дали им условные названия.
Группа 1: «Видеоигры»



Рис. 3. Мотивация «Видеоигр»

На рис. 3, мы поместили первую группу игр, дав им условное название «Видеоигры», так как, помимо общего мотивационного профиля их объединяет мультимедийный характер объекта игры (компьютер, игровая приставка (консоль) или мобильный телефон). Эти игры характеризует высокая досугово-развлекательная направленность. Люди играют в них для того, чтобы получить удовольствие от веселого досуга и получить личные достижения. К таким личным достижениям может относиться желание получить больше всех очков или выйти в лидеры в турнирной таблице.

Группа 2. «Компанейские»



Рис. 4. Мотивация «Компанейских игр»

На рис. 4 мы отразили особенности мотивации «Компанейских игр». Такое название мы предложили, так как, помимо общего мотивационного профиля, эти игры объединяет то, что они зачастую играют в компании с низким уровнем конкуренции (чего не сказать, например, о спортивных играх). Мотивационной особенностью этих игр является коллективно-дружеский характер. Специфика удовольствия таких игр в том, чтобы получить интересный досуг в компании друзей. В этих играх проявляется творчество, оригинальность и непредсказуемость действия игры.

Группа 3. «Развивающие»



Рис. 5. Мотивация «Развивающих игр»

На рис. 5 мы отразили особенности мотивации «Развивающих игр». Такое название они получили, так как, помимо общего мотивационного профиля, люди играют в эти игры с целью развития. Мотивационная особенность данных игр четко обусловлена их направленностью на личное развитие играющих. Люди преследуют цели достижения в контексте личностного роста или развития навыков.

Единственные игры, которые по проведенному кластерному анализу мотивационных профилей не вошли, не соединились с другими и не создали отдельные кластеры – это Карточные.

Группа 4. «Азартные»



Рис. 6. Мотивация «Карточных игр»

На рис. 6 представлены особенности мотивации «Карточных игр». Карточные игры не объединились ни с каким другим типом игр. Данный тип, получивший название «Азартные», также характеризуется высоким досуговым и коллективным потенциалом мотивации, однако более ярко выражена мотивация достижения. Это можно связать с тем, что карточные игры очень часто являются азартными, и победа в них подразумевает большую конкуренцию и меньшую консолидацию между игроками, чем, например, в настольных играх.

Основными выводами исследования стали следующие:

В силу того что игра – это явление полимотивированное, мы выявили различия в мотивах в разных типах игр. Эти различия позволили предположить наличие мотивационных профилей у каждой из девяти взятых нами для исследования типов игр. Кластерный анализ профилей позволяет предложить классификацию игр по потребностно-мотивационной сфере личности и выделить в этих классах игр ведущие мотивационные предикторы.

Таким образом, классификация может выглядеть следующим образом.

1. Видеоигры. Доминирующий мотивационный предиктор – досуг.
2. Компанейские игры. Доминирующий мотивационный предиктор – общение.
3. Развивающие. Доминирующий мотивационный предиктор – самосовершенствование.

4. Азартные игры. Доминирующий мотивационный предиктор – достижение успеха.

Зная характер доминирующих мотивов в зависимости от дидактической задачи образовательного процесса, можно увеличивать эффективность обучения, используя разные типы игр.

Список литературы

1. Нефедьев И.В. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! / Иван Нефедьев, Мирослава Бронникова. – М.: АСТ, 2019. – 448 с.
2. Хейзинга Й. Человек играющий; [пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; коммент. Д.Э. Харитоновича]. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 400 с.
3. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1986. – С. 445.
5. Кайуа Р. Игры и люди; Статьи и эссе по социологии культуры / сост., пер. с фр. и вступ. ст. С.Н. Зенкина. – М.: ОГИ, 2007. – 304 с.
6. Юнгер Ф.Г. Игры. Ключ к их значению / пер с нем. А.В. Перцева. – СПб.: Владимир Даль, 2012. – 335 с.
7. Третьяков В.П. Порождающие игры. Практическое руководство по применению. – Харьков: Гуманитарный центр, 2016. – 240 с.
8. Scott R. Glued to games: how video games draw us in and hold us spellbound / Scott Rigby and Richard M. Ryan. p. см. – (New directions in media). 2011. – 186 p.
2. Мейер С. Жизнь в мире компьютерных игр / пер. с англ. Ф. Кузьмичев; [науч. ред. Д. Семенова]. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 304 с.
3. Чоу Ю-К. Геймифицируй это. Как стимулировать клиентов к покупке, а сотрудников – к работе / пер. с англ. Д. Шалаева. – М.: Бомбора, 2021. – 400 с.

Ситуационный профессиональный тест как инструмент диагностики уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов

Современный этап развития образования выступает как период интенсивного развития инклюзивных практик, в чем воплощается важнейший тренд в изменении институциональных подходов к обучению детей с ОВЗ, описываемый формулой «от равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии» [5]. При этом имплементация инклюзии закономерно выдвигает качественно новые требования к профессиональным компетенциям педагогов, ибо педагог инклюзивной школы воплощает собой новый тип профессионализма в сфере образования [1].

В данном контексте актуальной становится разработка диагностического инструментария для оценки профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций.

Отправной точкой здесь должно служить осознание того, что с позиций компетентного подхода в образовании профессиональная педагогическая деятельность предстает как деятельность по решению профессиональных задач [7]. Умение же решать профессиональные задачи – типовые и новые – в принципе является одной из важнейших характеристик профессионала как такового [6].

В этой связи важнейшим индикатором сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагога может служить его готовность и способность к решению соответствующих педагогических ситуационных задач. Следовательно, в диагностическом инструментарии для оценки уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагога эти компетенции должны быть комплексно представлены совокупностью педагогических ситуационных задач, имманентных педагогической деятельности, реализуемой в инклюзивном формате.

Такая логика и была положена в основу разработки требуемого диагностического инструментария, а именно – ситуационного профессионального теста, который объединяет давно зарекомендовавшие себя диагностические инструменты – тест и ситуационную задачу, но в данном случае – в отличие от стандартной процедуры – они используются не по отдельности, а интегрировано – в виде тест-задачи на выявление знаний педагогов о правильных профессиональных действиях в условиях инклюзии.

Подобный подход к объединению теста и ситуационной задачи позволяет не только получить информацию о фактических знаниях педагога, но и оценить способность применять профессиональные знания в различных ситуациях в

условиях инклюзии. При этом данный диагностический инструментарий обладает информативностью как в качественном, так и в количественном плане, что определяется следующими возможностями:

– решение ситуационных тест-задач активизирует когнитивную деятельность педагога, стимулирует его к актуализации знаний нормативно-правовых актов, психолого-педагогического и методического обеспечения инклюзивного образования;

– выбираемые педагогами варианты решения ситуационных задач отражают степень погруженности педагога в сущность и специфику инклюзивного образования.

Номенклатура и содержание разработанных тест-задач определялись исходя из теоретико-экспериментальной компетентностной модели педагога инклюзивного образования, согласно которой интегральные компетенции (метакомпетенции), образующие в своей совокупности инклюзивную компетентность педагога, предполагают:

- организацию процесса – готовность педагога к организации инклюзивного образовательного процесса.

- организацию индивидуально-ориентированного маршрута – готовность педагога к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

- сопровождение – готовность педагога к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

- поддержку – готовность педагога к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

- знания – содержательные/инструментальные знания педагога, касающиеся работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [2].

В основе непосредственно самой ситуационной задачи лежит конкретная педагогическая ситуация, которая когда-либо имела место в ходе реализации инклюзивного образования или могла бы возникнуть с учетом реальных условий и возможностей образовательных учреждений, административного и педагогического коллектива в плане осуществления инклюзивной образовательной деятельности. Варианты решения задач представляют собой определенные педагогические профессиональные действия в условиях инклюзии, с помощью которых педагог управляет педагогическим процессом, добивается урегулирования определенной ситуации, произошедшей с участием ребенка с ОВЗ.

Структура разработанного теста для комплексной оценки сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов образовалась из следующих функций:

- возможности оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога в работе с детьми с ОВЗ различных нозологических групп;

- возможности учета специфики типовых задач профессиональной деятельности педагогов в зависимости от сферы их занятости (начальная школа, средняя школа, дополнительное образование);

- возможности обобщенной оценки уровня сформированности интегральных инклюзивных компетенций педагога и выявления потенциала их развития на уровне конкретных индикаторов профессиональных компетенций педагога инклюзивной образовательной организации.

Исходя из требуемой функциональности теста были разработаны три параллельные формы – для учителей начальной школы, для учителей средней школы и для педагогов дополнительного образования, – включавшие по 25 ситуационных задач, позволяющих произвести количественные «измерения» по нескольким итоговым измерительным шкалам; при этом к каждой задаче предлагались варианты решения, из которых только один был правильным (см. Приложение).

Педагогические ситуации, заложенные в оценочный инструментарий, отражают практику инклюзивного образования с характерными для нее особенностями. При этом предлагаются такие педагогические ситуационные задачи, как ситуации поиска решения конфликтной ситуации между разными участниками образовательного процесса, ситуации успеха ребенка с ОВЗ, ситуации поддержки и взаимопомощи и др.

Содержание ситуационных тест-задач связано с особенностями педагогического взаимодействия с ребенком с ОВЗ в достижении образовательных результатов, будь то достижение требуемых учебных результатов, когнитивное развитие, личностное развитие, успешная интеграция в социум, успешное взаимодействие с высокотехнологичной жизненной средой и др.

Вывод о готовности/неготовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования делается в опоре на следующие значения шкалы – «интегральные инклюзивные компетенции педагога сформированы»; «интегральные инклюзивные компетенции педагога сформированы частично»; «интегральные инклюзивные компетенции педагога не сформированы» – на индикаторы:

- «интегральные инклюзивные компетенции педагога сформированы» – при количестве правильных ответов 75% и более;

- «интегральные инклюзивные компетенции педагога сформированы частично» – при количестве правильных ответов от 50% и более, но менее 75%;

- «интегральные инклюзивные компетенции педагога не сформированы» – при количестве правильных ответов менее 50%.

К числу итоговых измерительных шкал относятся:

1. Шкала сформированности компетенций педагога в организации инклюзивного образовательного процесса с участием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (организация процесса).

2. Шкала сформированности компетенций педагога в организации индивидуально-ориентированного маршрута обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (организация ИОМ).

3. Шкала сформированности компетенций педагога в сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и оказания им индивидуальной или коллективной поддержки (сопровождение).

4. Шкала сформированности компетенций педагога в организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (поддержка).

5. Шкала сформированности содержательных и инструментальных знаний педагога, касающихся работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (знания).

6. Шкала сформированности компетенций педагога в работе с обучающимися с нарушениями сенсорной и двигательной сферы.

7. Шкала сформированности компетенций педагога в работе с обучающимися с ментальными нарушениями.

При этом ряд ситуационных задач требует комплексного проявления интегральных инклюзивных компетенций педагога и должен быть отнесен к ряду шкал.

Например, в форме для учителей начальной школы содержится следующая ситуационная задача:

«В начальной школе создаётся ресурсный класс для детей с ограниченными возможностями здоровья. Администрация школы предлагает вам взять этот класс. В данной ситуации Вы:

1. Откажетесь, поскольку не имеете специального дефектологического образования;

2. Согласитесь, так как не хотите вступать в конфликтные отношения с руководством;

3. Согласитесь, поскольку модель ресурсного класса предполагает помощь специалистов обучающимся со стороны специалистов, это значительно облегчает работу остальных учителей¹;

4. Откажетесь, так как понимаете, что работа с детьми такого класса будет занимать больше времени, чем у учителя классических начальных классов».

Подобная ситуация требует от педагога сформированности компетенций в организации инклюзивного образовательного процесса с участием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (1 шкала), в организации индивидуально-ориентированного маршрута обучающегося с ОВЗ (2 шкала) и в сопровождении обучающихся с ОВЗ и оказания им индивидуальной или коллективной поддержки (3 шкала).

¹ Здесь и далее жирным шрифтом выделен правильный вариант решения задачи.

В свою очередь, форма для учителей средней школы включает такую ситуационную задачу:

«Вы учитель русского языка и литературы в 5-м классе. В одном из классов обучается мальчик с задержкой психического развития. В первые же дни вы обратили внимание, что ко второй половине каждого урока ребенок практически перестает выполнять задания и перестает проявлять активность. Каким должно быть ваше решение при последующем построении и планировании урока, чтобы мальчик имел возможность усвоить материал?

1. Ничего кардинально в планировании и проведении урока менять не буду, просто во второй части не буду спрашивать этого мальчика;

2. Запланирую перерыв урока в середине для проведения физкультурной минутки для всего класса;

3. После 15–20 мин. урока предложу мальчику самостоятельно выполнять работу близкую к теме, но отличную от задания остальных ребят. Например, выполнение задания в рабочей тетради (обводить, повторять написание, букв, слов, любых графических элементов, картинок; соединять картинки и предложения или определять последовательность картинок и др.). Буду подбадривать его во время самостоятельной работы;

4. Буду поддерживать мальчика в течение всего урока, повторять вопросы по несколько раз, если он не расслышал или не понял».

Эта ситуационная задача требует от педагога сформированности инклюзивных компетенций в организации инклюзивного образовательного процесса с участием обучающихся с ОВЗ (1 шкала) и в организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ (4 шкала).

Наконец в форме для педагогов дополнительного образования содержится следующая ситуационная задача:

«В кружок 3D-моделирования записался мальчик с нарушениями слуха (глухой). Как вы организуете работу с данным ребенком при выполнении самостоятельных заданий?

1. Попрошу родителей мальчика обеспечить помощника для сурдоперевода;

2. Специально для мальчика разработаю специальные карточки с подробной инструкцией по выполнению заданий;

3. Сяду рядом и буду помогать в выполнении задания;

4. Откажусь от работы с этим ребенком из-за недостаточной компетенции».

Для успешного решения этой ситуационной задачи педагог должен обладать достаточным уровнем сформированности содержательных и инструментальных знаний, касающихся работы с обучающимися с ОВЗ (5 шкала) и сформированными компетенциями в организации индивидуально-ориентированного маршрута обучающегося с ОВЗ (2 шкала).

Напротив, другой тип ситуационных задач подразумевал их отнесенность только к одной из интегральных инклюзивных компетенций педагога.

В частности, форма для учителей начальной школы включает такую задачу:

«В вашем 3-м классе ребенок с детским церебральным параличом (передвигается самостоятельно без поддержки), при самостоятельной работе в классе, он периодически роняет учебники и тетради на пол, рассыпает ручки и карандаши. Ваша реакция на подобную ситуацию:

1. Вы раздражаетесь и просите быть ученика поаккуратнее;
2. Вы просите ученика не листать самостоятельно учебник, а просить это делать соседа по парте;

3. Вы просите руководство дать вам разрешение на оборудование парты специальными бортиками;

4. Вы не придаете какого-либо значения этой ситуации, что делать, если у ребенка проблемы со здоровьем, кроме того, у вас хорошие ученики в классе, помогут, если нужно».

Эта задача соотносится со шкалой сформированности компетенций педагога в организации инклюзивного образовательного процесса с участием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Форма для учителей средней школы содержит следующую ситуационную задачу:

«Вы новый учитель математики, очень энергично объясняете учебный материал и динамично перемещаетесь около доски. На одном из уроков ученик с нарушениями эмоционально-волевой сферы закричал: «Перестаньте мелькать у доски!». Какой будет ваша реакция?»

1. Подумаю, что ребенок просто плохо воспитан и не придам этому значения;
- 2. Проконсультируюсь со школьным психологом и пересмотрю свою манеру поведения на уроке;**
3. Сделаю замечание ученику, о том, что не стоит так разговаривать со взрослыми;
4. Вызову родителей ученика, для проведения воспитательной беседы».

В данном случае актуальна только шкала сформированности компетенций педагога в сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и оказания им индивидуальной или коллективной поддержки.

Форма для педагогов дополнительного образования включает такую ситуационную задачу:

«Вы являетесь руководителем изостудии. В вашу студию уже ходит заниматься девочка с нарушениями зрения, а вам еще привели мальчика с нарушением интеллекта (умственно отсталый ребенок). Вы следующим образом отреагируете на сложившуюся ситуацию:

- 1. Откажете, в студии не могут заниматься одновременно два ребенка с разными нарушениями в развитии;**
2. Откажете, «почему снова мне, пусть идет учиться к другому преподавателю»;
3. Возьмете при условии доплаты;
4. Возьмете, не считаете, что это как-то отразится на вашей работе».

Эта задача соотносится со шкалой сформированности содержательных и инструментальных знаний педагога, касающихся работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, применение ситуационного профессионального теста как диагностического инструмента при оценке уровня сформированности инклюзивной профессиональной компетентности педагогов характеризуется:

- структурированностью, целостностью компетентностной модели, на основе которой построен ситуационный профессиональный тест;
- ориентацией на когнитивную, функциональную и личностную компетенции в решении ситуационных профессиональных задач;
- конфиденциальностью результатов теста и целевым обсуждением для принятия управленческих решений.

Разработанный ситуационный профессиональный тест как инструмент диагностики уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагогов доказал свою эффективность в исследовательской практике – в частности, при экспериментальном изучении различных аспектов личностной детерминации становления и развития этих компетенций у педагогов разных категорий [3; 4 и др.].

Список литературы

1. Алёхина С.В., Фальковская Л.П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма: учеб.-метод. пособие. Педагогический университет «Первое сентября», 2014. – 28 с.
2. Кантор В.З., Зарин А., Круглова Ю.А., Проект Ю.Л. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16. – №3. С. 281–301.
3. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Кондракова И.Э., Кошелева А.Н. Эмоционально-волевая регуляция деятельности как фактор формирования инклюзивных профессиональных компетенций педагога // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. №10 (октябрь). ART 3155. – URL: <http://emissia.org/offline/2022/3155.htm>.
4. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Когнитивные ресурсы развития инклюзивных профессиональных компетенций педагога // Дефектология. – 2022. – №6. – С. 3–14.
5. Малофеев Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – №190. – С. 8–15.
6. Решение педагогических задач: учеб. пособие для студ. бакалавриата / И.Ю. Гутник, Ю.С. Матросова, Т.В. Менг, С.А. Писарева, Н.В. Примчук, Н.Ф. Радионова, С.В. Ривкина, С.А. Суворова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Астерион, 2019. – 124 с. – С. 12.
7. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalnoy-podgotovki-studentov-buduschih-uchiteley-k-resheniyu-zadach-modernizatsii-obshchego-obrazovaniya>.]

СИТУАЦИОННЫЕ ТЕСТ-ЗАДАЧИ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ
СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

Уважаемые коллеги!

Вашему вниманию представлены ситуационные задачи по проблемам инклюзивного образования.

Внимательно прочитайте задачу, представьте себя в предложенных обстоятельствах и выберите один из четырех вариантов ответа.

№ п/п	Вариант для учителей начальной школы	Вариант для учителей средней школы	Вариант для педагогов дополнительного образования
1.	<p>ЗНАНИЯ У вас во 2-ом классе новый ученик, это будет уже второй мальчик в вашем классе на данный момент с нарушениями слуха. Его определили к вам, так как у вас есть опыт работы в инклюзивном образовании. Вы пытаетесь возражать, ставить условия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. В классе 24 человека, мы не можем взять еще одного ребенка с нарушением слуха; «Почему мне, пусть учится другой коллега»; Возьму при условии, если кого-то из моего класса переведете в другой класс; Хорошо, я возьму этого мальчика в класс при условии, что в классе будет работать тьютор 	<p>ПОДДЕРЖКА ПП Учителю русского языка необходимо проверить выполнение самостоятельной работы в классе у ребенка с расстройством аутистического спектра. Ученик хорошо реагирует на просьбы учителя (открыть тетрадь или учебник, выполнить задания), но он не сдаёт тетрадь с выполненными заданиями на проверку и на вопросы учителя не отвечает. Как проверить выполнение задания в классе?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Учителю нужно подойти и взять тетрадь самому; 2. Договориться с родителями ученика, чтобы они периодически (раз в четверть или раз в месяц) приносили тетрадь с выполненными заданиями на проверку; 3. Учитель, не акцентируя внимание, проходя по классу и проверяя выполнение задания у других учащихся, смотрит, что сделал данный ученик; 4. Учитель требует сдать тетрадь на проверку вместе со всеми 	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА Вы руководитель театрального кружка. Вас попросили сделать театральную постановку к открытию городской конференции по дополнительному образованию детей. Возьмёте ли вы в постановку ребенка с нарушениями речи, который ходит на занятия Вашего кружка?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Да, обязательно возьму, дам роль, но с минимальным количеством слов; 2. Не возьму, так как переживаю, что он не справится с ролью и огорчится; 3. Возьму, пусть справляется с назначенной ролью; 4. Не возьму, так как боюсь, что он подведёт нас на ответственном мероприятии

<p>2.</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА В вашем 3-ем классе ребенок с детским церебральным параличом (передвигается самостоятельно без поддержки), при самостоятельной работе в классе, он периодически роняет учебники и тетради на пол, рассыпает ручки и карандаши. Ваша реакция на подобную ситуацию:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вы раздражаетесь и просите быть ученика поаккуратнее; 2. Вы просите ученика не листать самостоятельно учебник, а просить это делать соседа по парте; 3. Вы просите руководство дать вам разрешение на оборудование парты специальными бортиками 4. Вы не придаете какого-либо значения этой ситуации, что делать, если у ребенка проблемы со здоровьем, кроме того, у вас хорошие ученики в классе, помогут, если нужно 	<p>ЗНАНИЕ, СОПРОВОЖДЕНИЕ Вы первый год классный руководитель 7-го класса. Вначале учебного года вы заметили, что ваш ученик с нарушениями зрения не ходит на занятия в субботу. Вы решили поговорить с мамой ученика, но она на тот момент оказалась в командировке. Бабушка с которой остался мальчик на время отсутствия мамы, сказала, что мама разрешила сыну на уроки в субботу не ходить. Ваши действия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Возможно это по религиозным соображениям, у меня мало информации о семье. Подожду пока мама вернется; 2. Посмотрю в требования СанПин, вдруг там существует норма для детей с ограниченными возможностями здоровья – 5-ти дневная неделя, тогда не буду возражать против пропусков, а в субботу в расписание постараюсь ставить менее значимые предметы; 3. Скажу бабушке, чтобы привела мальчика в субботу, а потом, по возвращении мамы, разберемся; 4. Буду ставить в журнал пропуск и выскажу недовольство семьей на педагогическом совете 	<p>ПОДДЕРЖКА ПП Вы с ребятами на занятиях кружка макраме делали коллективную работу – панно. Девочка с нарушениями зрения (слабовидящая) из кружка запутала веревки на общей работе, после чего один из одноклассников предложил вообще убрать эту девочку из коллективного проекта, так как у нее ничего не получается. Ваша реакция на подобную ситуацию:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Соглашусь с мальчиком и исключу девочку из этого конкретного проекта; 2. Предложу ребятам всем вместе распутать узлы, а одноклассника, который выразил недовольство, попрошу находиться рядом и давать подсказки девочке для восстановления панно; 3. Предложу однокласснику, предложившему исключить девочку из проекта поправить испорченный участок работы, так как у него это хорошо получается; 4. Оставлю девочку после занятий, чтобы она переделала испорченный участок панно
<p>3.</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА, СОПРОВОЖДЕНИЕ В начальной школе создаётся ресурсный класс для детей с ограниченными возможностями здоровья. Администрация школы предлагает вам взять этот класс. В данной ситуации Вы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Откажитесь, поскольку не имеете специального дефектологического образования; 	<p>ЗНАНИЕ Вы учитель математики, в 7-ом классе обучается девочка с нарушениями опорно-двигательного аппарата (отсутствует кисть на правой руке). Вы в этом классе всегда заканчиваете урок на 5 минут раньше – 40 минут вместо положенных в школе 45 минут. Дети рады такому раскладу, а</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ В сентябре, во время записи на кружки, к вам пришла мама с ребенком 8-ми лет, у мальчика детский церебральный паралич. Запишете ли вы ребенка в цирковую студию?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не запишете, так как не готовы заниматься с ребенком с ограниченными возможностями здоровья;

	<p>2. Согласитесь, так как не хотите вступать в конфликтные отношения с руководством;</p> <p>3. Согласитесь, поскольку модель ресурсного класса предполагает помощь специалистов обучающимся со стороны специалистов, это значительно облегчает работу остальных учителей;</p> <p>4. Откажетесь, так как понимаете, что работа с детьми такого класса будет занимать больше времени, чем у учителя классических начальных классов</p>	<p>учителя косятся на вас и выражают недовольство. Но вы не обращаете внимание на недовольство коллег, потому что вы считаете, что поступаете правильно:</p> <p>1. Вы знакомы с требованиями к организации образовательной деятельности и режиму дня для детей с ограниченными возможностями здоровья;</p> <p>2. Вы добрый и чуткий человек, всегда готовы пойти на уступки для особенных детей;</p> <p>3. В данном классе сложнее работать, балую себя дополнительными 5-ю минутами перерыва;</p> <p>4. Дополнительные 5 мин. необходимы, чтобы ребенок с детским церебральным параличом спокойно мог собрать свои учебные принадлежности и перейти в другой класс</p>	<p>2. Запишите, если у вас будет четкое представление и понимание, каким видом деятельности сможет заниматься ребенок, не причиняя вреда своему здоровью;</p> <p>3. Запишите, если мама будет очень сильно настаивать, не будете вступать в конфликт, как-нибудь справитесь;</p> <p>4. Не запишите, потому что другим детям в студии будет неприятно заниматься вместе с таким ребенком. Да и не все родители будут согласны с таким положением дел</p>
<p>4.</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>Вы учитель изобразительного искусства в начальной школе. Во 2-ом классе есть девочка с нарушениями зрения (слабовидящая), она категорично отказывается пересаживаться на первую парту, предпочитает сидеть на самой последней. Как вы будете реагировать на данную ситуацию:</p> <p>1. Я всего лишь учитель рисования, просто расскажу об этом основному учителю, пусть решает этот вопрос;</p> <p>2. Скажу девочке, что не могу вести урок, пока она не пересядет на первую парту и дождусь, когда она это сделает;</p> <p>3. Не буду трогать ученицу в этот раз, а если девочка на следующем уроке снова откажется пересесть, поговорю с ее основным учителем;</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА, ЗНАНИЯ</p> <p>Мама восьмиклассника слабослышащего ребенка (у ребенка слуховой аппарат) попросила вас посадить мальчика рядом с вами за учительский стол, чтобы он легче воспринимал информацию. Ваша реакция:</p> <p>1. Вы откажетесь выполнить просьбу мамы без объяснения причин, «вот еще»;</p> <p>2. Согласитесь, «раз так считает мама, ей виднее»;</p> <p>3. Предложите посадить ребенка за парту, которую развернете перпендикулярно учительскому столу, так чтобы ребенок видел лицо учителя и лица одноклассников;</p> <p>4. Предложите маме устроить сыну слуховой аппарат помощнее</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>На занятия в шахматный кружок ходит мальчик с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Ребенок играет в шахматы очень хорошо, можно даже сказать отлично, но при этом очень эмоционально реагирует на поражение. Как Вы будете действовать в сложившейся ситуации:</p> <p>1. Попрошу родителей не приводить больше этого ребенка на занятия;</p> <p>2. Посоветуюсь с родителями ученика, как лучше реагировать на подобные проявления, постараюсь следовать советам и буду поддерживать связь с ними;</p> <p>3. Организую для ребенка отдельное рабочее место, чтобы он мог решать шахматные задачи на компьютере и не пугать</p>

	<p>4. Передам информацию основному учителю и школьному психологу, нужно узнать причину такого поведения и как можно убедить девочку занять первую парту</p>		<p>других детей при возникающих неудачах; 4. Предложу родителям перевести занятия в кружке в дистанционный форма</p>
5.	<p>ЗНАНИЯ Вы учитель музыки в 3-м классе, приходите на урок в этот класс 1 раз в неделю. В классе учится мальчик с задержкой психического развития. Основной учитель этого класса просит вас завершать урок на 5 минут раньше – 40 минут вместо положенных в школе 45 минут. Вы отреагируете следующим образом:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Согласитесь, вам приятно работа об учителе – на мальчика с задержкой психического развития приходится часто отвлекаться, что создает некий дискомфорт; 2. Согласитесь, так как 40 минут урока обусловлены специальными требованиями к организации образовательной деятельности и режиму дня для детей с ограниченными возможностями здоровья; 3. Согласитесь, вы уважаете мнение своего авторитетного коллеги; 4. Откажетесь выполнять требования, так как времени и так обычно не хватает, придется уделять дополнительные минуты на разъяснения ученику с задержкой психического развития 	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА, СОПРОВОЖДЕНИЕ Программа внеурочной деятельности предполагает проведение экскурсии по парку. В классе есть учащийся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Вы предложите следующую форму участия этого ученика в экскурсии:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Организуете с помощью других учащихся класса видеотрансляцию с экскурсии; 2. Предложите ученику информационные материалы о парке для самостоятельного ознакомления; 3. Откажете ребенку в участии в экскурсии, аргументируя это его состоянием здоровья; 4. Организуете техническое и тьюторское сопровождение для данного ученика 	<p>ЗНАНИЯ Вы являетесь руководителем изостудии. В вашу студию уже ходит заниматься девочка с нарушениями зрения, а вам еще привели мальчика с нарушением интеллекта (умственно-отсталый ребенок). Вы следующим образом отреагируете на сложившуюся ситуацию;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Откажете, в студии не могут заниматься одновременно два ребенка с разными нарушениями в развитии; 2. Откажете, «почему снова мне, пусть идет учиться к другому преподавателю»; 3. Возьмете при условии доплаты; 4. Возьмете, не считая, что это как-то отразится на вашей работе
6.	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП Вы учитель начальной школы в инклюзивном классе. У вас учится девочка с нарушениями опорно-двигательного аппарата (на коляске, с сохранным интеллектом). При составлении программы внеурочной деятельности в 4-ом классе, завуч школы порекомендовала вам</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП У ученицы 6-го класса с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения на вашем уроке возникли проявления тревожного состояния: плачь, крик, тремор... Какой будет ваша реакция в подобной ситуации:</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЯ К вам в музыкальный кружок (народные инструменты) ходит заниматься мальчик с расстройством аутистического спектра. Мальчик ходит на занятия вместе с тьютором. Вы не очень любите, когда на ваших занятиях присутствуют посторонние, тем</p>

	<p>обратиться за помощью к психологу и социальному педагогу. Ваша реакция:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не буду обращаться за помощью к специалистам, я знаю свою ученицу очень хорошо, справлюсь самостоятельно. Никаких проблем раньше не было с реализацией внеурочной инклюзивной программы; 2. Не буду обращаться за помощью к психологу и социальному педагогу, так как это всего лишь рекомендация; 3. Обращусь за помощью к специалистам, их профессиональный взгляд объективно полезен при составлении программы в инклюзивном классе; 4. Обращусь за помощью к психологу и социальному педагогу, вопрос инклюзивного образования, больше всего, вопрос узких специалистов 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Попросите девочку не мешать работе одноклассников, предложите выйти из класса и успокоиться; 2. Подождете пока ученица сама успокоится и продолжите урок, одноклассники знают, что такое поведение девочки вызвано нарушением в развитии; 3. Пригласите психолога или социального педагога, чтобы успокоить девочку, а после уроков предложите коллегам, психологу и другим специалистам обсудить сложившуюся ситуацию, чтобы принять решение, как действовать дальше и как лучше себя вести с девочкой, если ситуация повторится; 4. Постараетесь самостоятельно успокоить девочку, информацию о случившемся доведете до сведения администрации 	<p>более тьютор ничего не понимает в музыке. Как вы будете действовать в сложившейся ситуации:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Попросите тьютора оставаться в коридоре на время занятия; 2. Предложите родителям перевести мальчика в класс к другому преподавателю; 3. Вы смиритесь с присутствием тьютора на занятии, это его обязанность; 4. Разрешите тьютору присутствовать на занятии, так как в этом случае именно он будет нести ответственность за мальчика
7.	<p>ПОДДЕРЖКА, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ</p> <p>У ученика 4-го класса детский церебральный паралич. Аккуратно выполнять некоторые работы в рабочих тетрадях по окружающему миру ему сложно. Как можно действовать в данной ситуации учителю?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Разрешить родителям ученика помогать ему в выполнении некоторых домашних заданий; 2. Освободить ученика от выполнения некоторых заданий в рабочей тетради; 3. Разрешить заняться чем-то другим (прочитать текст, подготовить пересказ и др.), пока одноклассники заняты выполнением работы в тетрадях; 4. Снизить требования к оцениванию работ данного ученика (не снижать оценку за неаккуратное выполнение заданий) 	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЯ</p> <p>Вы завуч школы по воспитательной работе. К вам пришел педагог-организатор и пожаловался на то, что ученица 10-го класса с нарушениями речи настаивает на том, чтобы ее ввели в актив школьного самоуправления. Педагог организатор не готов работать с этой ученицей. Ваша реакция на ситуацию:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Согласитесь, что идея не самая лучшая и поговорите с ученицей, чтобы она выбрала для себя другое направление; 2. Объясните педагогу-организатору необходимость взять девочку в актив школьного самоуправления, чтобы избежать скандала с девочкой и родителями; 	<p>ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Вы руководитель дома детского творчества. В Клубе юных натуралистов назревает конфликт. Мама мальчика с нарушениями зрения (слепота) настаивает на записи в Клуб своего ребенка, руководитель клуба категорически против. Ваши действия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Объясните маме, что не можете взять на себя такую ответственность и предложите на выбор другое направление досуговой деятельности для ребенка; 2. Объясните руководителю клуба, что мальчика нужно взять, а вы ему поможете в получении соответствующей квалификации для работы со слепым ребенком;

		<p>3. Скажете педагогу-организатору, что взять девочку необходимо и предложите в помощь профильных специалистов (коррекционного педагога, психолога);</p> <p>4. Предложите педагогу-организатору самостоятельно решить вопрос</p>	<p>3. Не возьмете ребенка, мотивируя это тем, что руководитель не имеет должной квалификации и Клуб юннатов не подходит для занятий детей нарушениями зрения;</p> <p>4. Обязете руководителя Клуба юннатов принять мальчика</p>
8.	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЕ</p> <p>Вы узнали, что в соседнем кабинете в течение трех ближайших дней будут проводиться ремонтные работ. В вашем классе есть девочка с расстройством аутистического спектра, остро реагирующая на резкие звуки. Какие меры вы предпримите в данной ситуации?</p> <p>1. Поговорю с родителями девочки о сложившейся ситуации, предложу вариант дистанционного обучения в эти дни;</p> <p>2. Ничего не буду предпринимать заранее, буду действовать по ситуации;</p> <p>3. Обращусь с просьбой к администрации школы о переносе занятий в другое крыло;</p> <p>4. Заранее поговорю с девочкой, постараюсь объяснить ей, что нет причин для волнений</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>Вы новый учитель математики, очень энергично объясняете учебный материал и динамично перемещаетесь около доски. На одном из уроков ученик с нарушениями эмоционально-волевой сферы закричал: «Перестаньте мелькать у доски!». Какой будет ваша реакция?</p> <p>1. Подумаю, что ребенок просто плохо воспитан и не придам этому значения;</p> <p>2. Проконсультируюсь со школьным психологом и пересмотрю свою манеру поведения на уроке;</p> <p>3. Сделаю замечание ученику, о том, что не стоит так разговаривать со взрослыми;</p> <p>4. Вызову родителей ученика, для проведения воспитательной беседы</p>	<p>ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ</p> <p>В кружок 3D-моделирования записался мальчик с нарушениями слуха (глухой). Как вы организуете работу с данным ребенком при выполнении самостоятельных заданий?</p> <p>1. Попрошу родителей мальчика обеспечить помощника для сурдоперевода;</p> <p>2. Специально для мальчика разработаю специальные карточки с подробной инструкцией по выполнению заданий;</p> <p>3. Сяду рядом и буду помогать в выполнении задания;</p> <p>4. Откажусь от работы с этим ребенком из-за недостаточной компетенции</p>
9.	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>Вы столкнулись с ситуацией гиперопеки со стороны родителей ребенка с нарушениями зрения (слабовидящий). Как вы будете строить взаимодействие с семьей этого ребенка?</p> <p>1. Не буду вмешиваться в процесс семейного воспитания, так родители лучше знают потребности своего ребенка;</p> <p>2. Приглашу на совместный разговор по вопросу социализации ребенка его родителей, а также социального педагога и школьного психолога;</p>	<p>ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>У одного из учеников в классе, где вы работаете, расстройство эмоционально-волевой сферы. Что, на ваш взгляд, стоит учитывать при использовании информационно-коммуникативных технологий на уроке?</p> <p>1. Ничего, так как особых условий данный вид расстройств не требует;</p> <p>2. Откажусь от использования использования информационно-</p>	<p>ПОДДЕРЖКА ПП, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ</p> <p>Зоопарк предложил ребятам из экологического кружка. поучаствовать в акции по сбору желудей на корм животным. Занятия кружка посещает девочка с нарушениями опорно-двигательного аппарата (перемещается на коляске). Какой вид деятельности будет максимально способствовать социализации ребенка?</p> <p>1. Девочка хорошо владеет графическими программами, поэтому поручу ей</p>

	<p>3. Поговорю с родителями и порекомендую им предоставить ребенку больше возможностей для проявления самостоятельности;</p> <p>4. Приветствую нахождение родителей рядом с ребенком во время занятий и при проведении мероприятий, это снимает с меня лишнюю ответственность</p>	<p>коммуникативных технологий в процессе обучения;</p> <p>3. Буду использовать ИКТ в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях;</p> <p>4. Буду тщательнее отбирать учебные материалы и их оформление в презентации к уроку</p>	<p>создать информационные листовки для акции.</p> <p>2. Предложу девочке, вместе с другими ребятами, раздавать листовки и приглашать посетителей парка к участию в акции;</p> <p>3. Поручу разместить информацию об акции в социальной сети;</p> <p>4. Предложу делать фотографии во время проведения акции</p>
10.	<p>ЗНАНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Впереди начало учебного года. В вашем классе появилась девочка с нарушениями слуха (слабослышащая). Вы думаете за какую парту посадить ученицу:</p> <p>1. Посажу за первую парту перед учительским столом, чтобы девочка меня лучше слышала;</p> <p>2. Не буду пока об этом думать, спрошу у девочки, когда она придет в школу, где ей удобнее сидеть;</p> <p>3. Специально для девочки поставлю парту по диагонали и перпендикулярно учительскому столу, так чтобы ученица могла видеть лучше меня слышать, видеть мое лицо и лица одноклассников, когда они отвечают;</p> <p>4. Посоветуюсь с родителями девочки, куда лучше ее посадить</p>	<p>ЗНАНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Вы классный руководитель 7-го класса, в ваш класс из другой школы перевели мальчика с нарушениями интеллекта. Вы заметили, что ученик испытывает трудности при переходе в класс математики на другой этаж (все остальные классы находятся на одном этаже). Можете ли вы рассчитывать на то, что ваша просьба перенести кабинет математики на этаж где дети занимаются по остальным предметам будет удовлетворена?</p> <p>1. Просьба будет удовлетворена, потому что нужно идти на встречу ребенку с нарушением интеллекта;</p> <p>2. Просьба будет удовлетворена, так как на этом настаивают родители мальчика;</p> <p>3. Просьба будет удовлетворена, так как условия обучения на одном этаже детей с ограниченными возможностями здоровья прописаны в СанПин;</p> <p>4. Просьба не будет удовлетворена, так как проблематично перенести специально оборудованный кабинет математики на другой этаж</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>Вы руководитель художественного кружка. К вам уже второй год на занятия ходит мальчик с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения. Все ранее было хорошо, но на последних 2х занятиях при включении на уроке музыкального сопровождения, мальчик начинал нервничать и переставал рисовать. Ваши действия:</p> <p>1. Позвоню родителям и поинтересуюсь, чем может быть вызвано такое поведение;</p> <p>2. Приглашу психолога понаблюдать за поведением мальчика во время занятия, пообщаться с ним после, и дать мне рекомендации для последующей работы с ребенком;</p> <p>3. Попрошу родителей прервать занятия на некоторое время, чтобы восстановить состояние ребенка;</p> <p>4. Буду проводить занятия без музыкального сопровождения</p>

11.	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>В вашем классе учится девочка с расстройством аутистического спектра. В одной из групп на уроках иностранного языка нет постоянного учителя. Девочка из-за этой ситуации на уроках замыкается в себе и перестаёт работать. Что вы предпримете сделать в данной ситуации?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ничего, нужно подождать пока примут учителя на постоянную работу; 2. Переведу девочку в группу с постоянным учителем, попрошу школьного психолога оказать девочке поддержку; 3. Обращусь с просьбой к администрации школы о временном освобождении девочки от уроков иностранного языка; 4. Попрошу родителей девочки до появления постоянного учителя заниматься с ней самостоятельно 	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>В вашем классе учится девочка с расстройством аутистического спектра. В одной из групп на уроках иностранного языка нет постоянного учителя. Девочка из-за этой ситуации на уроках замыкается в себе и перестаёт работать. Что вы предпримете сделать в данной ситуации?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ничего, нужно подождать пока примут учителя на постоянную работу; 2. Переведу девочку в группу с постоянным учителем, попрошу школьного психолога оказать девочке поддержку; 3. Обращусь с просьбой к администрации школы о временном освобождении девочки от уроков иностранного языка; 4. Попрошу родителей девочки до появления постоянного учителя заниматься с ней самостоятельно 	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>В секции спортивного ориентирования занимается мальчик с нарушениями зрения (слабовидящий). Вам предстоит провести соревнования, как вы их организуете с учетом особенностей этого воспитанника?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Организирую прохождения дистанции в парах; 2. Организую участие слабовидящего ребенка в качестве помощника организаторов; 3. Не возьму ребенка на соревнования, так как это может быть трудно и не безопасно для него; 4. Предложу участвовать вне общего зачета
12.	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>По случаю дня именинника родители организовали поездку в веревочный парк. В классе учиться мальчик с нарушениями опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич), передвигается с поддержкой. Как стоит организовать данное мероприятие?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Нужно предусмотреть не только прохождение веревочного маршрута, но и дополнительную программу с аниматором; 2. Мальчик может находиться вместе с родителями в качестве болельщика; 3. Поговорить с родителями мальчика, узнать, нужно ли его брать; 	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>По случаю дня именинника родители организовали поездку в веревочный парк. В классе учиться мальчик с нарушениями опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич), передвигается с поддержкой. Как стоит организовать данное мероприятие?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Нужно предусмотреть не только прохождение веревочного маршрута, но и дополнительную программу с аниматором; 	<p>ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>В кружке мягкой игрушки занимается мальчик с задержкой психического развития, он практически не общается со сверстниками, замкнут в себе. Как вы постараетесь решить этот вопрос?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Буду чаще включать мальчик в совместную деятельность. 2. Обращусь за помощью к родителям и социальному педагогу, для установления причин такого состояния; 3. Не буду лишней раз приставать к ребенку, если ему комфортно в сложившейся ситуации;

	4. Отправить мальчика в кино, пока дети проходят препятствия	2. Мальчик может находиться вместе с родителями в качестве болельщика; 3. Поговорить с родителями мальчика, узнать, нужно ли его брать; 4. Отправить мальчика в кино, пока дети проходят препятствия	4. Постараюсь уделять ему больше внимания
13.	ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ В группе продленного дня мальчик с задержкой психического развития, он практически не общается со сверстниками, замкнут в себе. Как вы постараетесь решить этот вопрос? 1. Буду чаще включать мальчик в групповую деятельность и игры. 2. Обращусь за помощью к специалистам (психологу и социальному педагогу), для установления причин такого состояния; 3. Не буду лишней раз приставать к ребенку, если ему комфортно в сложившейся ситуации; 4. Постараюсь уделять ему больше внимания	ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ К вам, на занятия в рамках внеурочной деятельности, ходит мальчик с задержкой психического развития, он практически не общается со сверстниками, замкнут в себе. Как вы постараетесь решить этот вопрос? 1. Буду чаще включать мальчик в коллективную и проектную работу. 2. Обращусь за помощью к специалистам (психологу и социальному педагогу), для установления причин такого состояния; 3. Не буду лишней раз приставать к ребенку, если ему комфортно в сложившейся ситуации; 4. Постараюсь уделять ему больше внимания	СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ На занятия в кружок керамики ходит девочка с нарушениями эмоционально-волевой сферы. В ходе выполнения у неё часто возникают вопросы и преподавателю приходится отвлекаться от работы с другими детьми и повторять девочке этапы работы над изделием. Как правильно выстроить работу с девочкой без ущерба для других детей? 1. использовать в работе с девочкой способы альтернативной коммуникации в виде карточек с описанием алгоритма работы над изделием; 2. попросить кого-нибудь из детей быть помощником этой девочки; 3. попрошу девочку быть внимательнее, когда даю задание; 4. предложу родителям присутствовать на занятиях для оказания поддержки и помощи
14.	ЗНАНИЕ В вашем классе учится ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Вы понимаете, что необходима дополнительная поддержка тьютора или ассистента. Можете ли вы рассчитывать на введение дополнительной ставки тьютора (ассистента) в школе? 1. Да, могу, так как это предусмотрено законодательством;	ЗНАНИЕ В вашем классе учится ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Вы понимаете, что необходима дополнительная поддержка тьютора или ассистента. Можете ли вы рассчитывать на введение дополнительной ставки тьютора (ассистента) в школе?	ЗНАНИЕ К вам на занятия ходит ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Вы понимаете, что необходима дополнительная поддержка тьютора или ассистента. Можете ли вы рассчитывать на сопровождение этого ребенка тьютором (ассистентом)? 1. Да, могу, так как это предусмотрено законодательством;

	<p>2. Нет, так как работаю в общеобразовательной школе, а не в коррекционной;</p> <p>3. Нет, предоставить тьютора должны родители ребенка;</p> <p>4. Да, могу, но сомневаюсь, что администрация школы пойдет мне навстречу</p>	<p>1. Да, могу, так как это предусмотрено законодательством;</p> <p>2. Нет, так как работаю в общеобразовательной школе, а не в коррекционной;</p> <p>3. Нет, предоставить тьютора должны родители ребенка;</p> <p>4. Да, могу, но сомневаюсь, что администрация школы пойдет мне навстречу</p>	<p>2. Нет, так как работаю в системе дополнительного образования, а не в коррекционной школе;</p> <p>3. Нет, предоставить тьютора должны родители ребенка;</p> <p>4. Да, могу, но сомневаюсь, что руководство пойдет мне навстречу</p>
15.	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>На курсах повышения квалификации вы узнали об использовании альтернативных способов коммуникации при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вы изготовили такие карточки для вашего ученика, но оказалось, что они не работают. С чего вы начнете анализ ситуации?</p> <p>1. Узнаю у родителей ребенка какие коммуникативные средства они используют;</p> <p>2. Обращусь к методисту на курсах повышения квалификации;</p> <p>3. Буду продолжать попытки использования разных средств коммуникации;</p> <p>4. Оставляю уже имеющиеся карточки и подожду некоторое время</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>На курсах повышения квалификации вы узнали об использовании альтернативных способов коммуникации при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вы изготовили такие карточки для вашего ученика, но оказалось, что они не работают. С чего вы начнете анализ ситуации?</p> <p>1. Узнаю у родителей ребенка какие коммуникативные средства они используют;</p> <p>2. Обращусь к методисту на курсах повышения квалификации;</p> <p>3. Буду продолжать попытки использования разных средств коммуникации;</p> <p>4. Оставляю уже имеющиеся карточки и подожду некоторое время</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>На курсах повышения квалификации вы узнали об использовании альтернативных способов коммуникации при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вы изготовили такие карточки для вашего ученика, но оказалось, что они не работают. С чего вы начнете анализ ситуации?</p> <p>1. Узнаю у родителей ребенка какие коммуникативные средства они используют;</p> <p>2. Обращусь к методисту на курсах повышения квалификации;</p> <p>3. Буду продолжать попытки использования разных средств коммуникации;</p> <p>4. Оставляю уже имеющиеся карточки и подожду некоторое время</p>
16.	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Родители учащихся вашего класса узнали, что вместе с их детьми теперь будет учиться ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Многие из них высказались против присутствия такого ребенка в классе. Для решения данного</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Родители учащихся вашего класса узнали, что вместе с их детьми теперь будет учиться ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Многие из них высказались против присутствия такого ребенка в</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА, СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>Занятия в кружке технической направленности начала посещать девочка с нарушениями эмоционально-волевой сферы. В каждом случае неуспешного выполнения задания она бурно выражает свои</p>

	<p>вопроса было организовано родительское собрание. Какой из предложенных вариантов проведения собрания вы считаете правильным?</p> <p>1. Пригласить специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, для того чтобы они объяснили родителям что может дать совместное обучение с ребенком с ограниченными возможностями здоровья здоровым детям;</p> <p>2. Довести до сведения родителей обучающихся нормативные документы («Закон об образовании в РФ», «Закон о социальной защите инвалидов» и др.);</p> <p>3. Предложить родителям, согласным на совместное обучение их детей с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, привести свои аргументы в пользу совместного обучения;</p> <p>4. Рекомендовать родителям написать письменное обращение к администрации школы, с тем чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья учился дома или в другом классе</p>	<p>классе. Для решения данного вопроса было организовано родительское собрание. Какой из предложенных вариантов проведения собрания вы считаете правильным?</p> <p>1. Пригласить специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, для того чтобы они объяснили родителям что может дать совместное обучение с ребенком с ограниченными возможностями здоровья здоровым детям;</p> <p>2. Довести до сведения родителей обучающихся нормативные документы («Закон об образовании в РФ», «Закон о социальной защите инвалидов» и др.);</p> <p>3. Предложить родителям, согласным на совместное обучение их детей с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, привести свои аргументы в пользу совместного обучения;</p> <p>4. Рекомендовать родителям написать письменное обращение к администрации школы, с тем чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья учился дома или в другом классе</p>	<p>эмоции, выключает компьютер и выбегает из кабинета. Что вы будете делать в подобной ситуации?</p> <p>1. Предложу родителям больше не приводить ребенка на занятия, так как расстраивается и сама девочка, и другие дети;</p> <p>2. Посоветуюсь с родителями девочки, как лучше реагировать на подобные проявления, постараюсь следовать советам и буду поддерживать связь с ними;</p> <p>3. Предложу использовать дистанционные формы обучения, чтобы девочка находилась в привычной обстановке;</p> <p>4. Предложу родителям сопровождать её на занятиях</p>
17.	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Родители ученицы с нарушениями интеллекта и обучающейся по индивидуальному образовательному маршруту настоятельно требуют упрощения заданий. Как вы поступите в данной ситуации?</p> <p>1. Уступлю просьбам родителей, так как они лучше знают возможности своего ребенка;</p> <p>2. Обращусь за консультацией к специалистам (дефектологу, психологу) для</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Родители ученицы с нарушениями интеллекта и обучающейся по индивидуальному образовательному маршруту настоятельно требуют упрощения заданий. Как вы поступите в данной ситуации?</p> <p>1. Уступлю просьбам родителей, так как они лучше знают возможности своего ребенка;</p>	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ЗНАНИЕ</p> <p>Занятия в системе дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, на ваш взгляд:</p> <p>1. Создают лишь дополнительные проблемы педагогам и администрации;</p> <p>2. Способствуют социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, повышению их социального статуса и</p>

	<p>проведения мониторинга коррекционной работы, решение буду принимать после полученных результатов;</p> <p>3. Предложу родителям подождать некоторое время, потому что нельзя принимать спонтанные решения;</p> <p>4. Объясню родителям, что нельзя совсем упрощать программу, поскольку ребенок должен развиваться</p>	<p>2. Обращусь за консультацией к специалистам (дефектологу, психологу) для проведения мониторинга коррекционной работы, решение буду принимать после полученных результатов;</p> <p>3. Предложу родителям подождать некоторое время, потому что нельзя принимать спонтанные решения;</p> <p>4. Объясню родителям, что нельзя совсем упрощать программу, поскольку ребенок должен развиваться</p>	<p>становлению способности активно участвовать в решении проблем;</p> <p>3. Удовлетворяют только желание родителей таких детей быть «как все»</p> <p>4. Возможно лишь потому, что этого требует законодательство</p>
18.	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>В ваш класс переводят ученика с нарушениями речи. Родители сообщили, что в предыдущей школе у ребенка не сложились отношения с одноклассниками – мальчика постоянно дразнили и высмеивали за его недостаток. Что на ваш взгляд стоит сделать классному руководителю?</p> <p>1. Провести предварительную беседу с классом, рассказать об особенностях данного ученика и том, что все люди разные, попросить их помочь «влиться» в коллектив новому ученику;</p> <p>2. Принять информацию к сведению, дальше действовать по ситуации;</p> <p>3. Представить нового ученика классу, попросить не обижать его;</p> <p>4. Предупредить учащихся класса о жестких мерах за высмеивание нового ученика</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>В ваш класс переводят ученика с нарушениями речи. Родители сообщили, что в предыдущей школе у ребенка не сложились отношения с одноклассниками – мальчика постоянно дразнили и высмеивали за его недостаток. Что на ваш взгляд стоит сделать классному руководителю?</p> <p>1. Провести предварительную беседу с классом, рассказать об особенностях данного ученика и том, что все люди разные, попросить их помочь «влиться» в коллектив новому ученику;</p> <p>2. Принять информацию к сведению, дальше действовать по ситуации;</p> <p>3. Представить нового ученика классу, попросить не обижать его;</p> <p>4. Предупредить учащихся класса о жестких мерах за высмеивание нового ученика</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>В спортивную секцию по волейболу привели мальчика с нарушениями речи. Родители сообщили, что в предыдущей группе у ребенка не сложились отношения со сверстниками – мальчика постоянно дразнили и высмеивали за его недостаток. Какие меры вы сможете предпринять, чтобы ситуация не повторилась в вашей секции?</p> <p>1. Провести предварительную беседу с командой, рассказать об особенностях данного ученика и том, что все люди разные, попросить их помочь «влиться» в коллектив новому ученику;</p> <p>2. Принять информацию к сведению, дальше действовать по ситуации;</p> <p>3. Представить нового мальчика команде, попросить не обижать его;</p> <p>4. Предупредить членов команды о жестких мерах за высмеивание нового ученика</p>

19.	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Вы стали классным руководителем 4 класса и заметили, что ученики класса избегают общения с учеником с нарушениями эмоционально-волевой сферы. При разговоре с детьми и родителями выяснилось, что мама этого мальчика регулярно жаловалась родителям на поведение детей, так как, по её мнению, они плохо воспитаны и негативно влияют на её ребенка. Ваши действия в данной ситуации?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Если маму мальчика устраивает сложившаяся ситуация, то оставлю всё как есть; 2. Обращусь за консультацией к школьному психологу, для того чтобы организовать участие этого ученика и его мамы во внеклассной жизни класса; 3. Буду стараться организовать взаимодействие этого ученика с другими детьми; 4. Поговорю с мамой этого ученика, объясню, что своим поведением она делает только хуже своему ребенку 	<p>СОПРОВОЖДЕНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>Вы стали классным руководителем 5 класса и заметили, что ученики класса избегают общения с учеником с нарушениями эмоционально-волевой сферы. При разговоре с детьми и родителями выяснилось, что мама этого мальчика регулярно жаловалась родителям на поведение детей, так как, по её мнению, они плохо воспитаны и негативно влияют на её ребенка. Ваши действия в данной ситуации?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Если маму мальчика устраивает сложившаяся ситуация, то оставлю всё как есть; 2. Обращусь за консультацией к школьному психологу, для того чтобы организовать участие этого ученика и его мамы во внеклассной жизни класса; 3. Буду стараться организовать взаимодействие этого ученика с другими детьми; 4. Поговорю с мамой этого ученика, объясню, что своим поведением она делает только хуже своему ребенку 	<p>ЗНАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ, ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА</p> <p>На занятия в отделение дополнительного образования детей пришел мальчик с расстройством аутистического спектра. Родители сообщили, что ребенок занимается со специалистом по прикладному анализу поведения. Для преподавателя, методиста и социального педагога при составлении адаптивной дополнительной образовательной программы эта информация:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Абсолютно не важна, так как данный специалист не является педагогом и сотрудником этой организации; 2. Является важной, рекомендации родителей и специалиста по поведению стоит учесть при создании адаптивной программы дополнительного образования для данного ребенка; 3. Не важна, так как сотрудникам учреждения достаточно информации от родителей ребенка, об особенностях его поведения; 4. Является лишней, так как специалисты учреждения обладают достаточной квалификацией и знанием специфики проведения занятий по выбранному направлению
20.	<p>ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>Ученице с нарушениями интеллекта требуется много времени и усилий для запоминания информации. По программе вы должны задавать учить стихи, делать пересказы. Что можно предложить в этой ситуации?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Давать больше времени на такие задания, спрашивать не 	<p>ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>Вы учитель иностранного языка. Одной из учениц с нарушениями интеллекта требуется много времени и усилий для запоминания информации. По программе вы должны задавать учить стихи, делать пересказы. Что можно предложить в этой ситуации?</p>	<p>ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>Вы руководитель кружка «Художественное слово». Одной из учениц с нарушениями интеллекта требуется много времени и усилий для запоминания текста. По программе вы должны задавать учить стихи, делать пересказы.</p>

	<p>на следующий день, а через 2–3 дня;</p> <p>2. Договориться с родителями и задавать учить наизусть немного меньше, чем, остальным детям;</p> <p>3. Останавливать ученицу во время ответа после прочтения определенной строфы или пересказа отдельной части, чтобы у остальных детей не возникало мыслей об «исключительности» данной ученицы;</p> <p>4. Можно использовать всё перечисленное</p>	<p>1. Давать больше времени на такие задания, спрашивать не на следующий день, а через 2-3 дня;</p> <p>2. Договориться с родителями и задавать учить наизусть немного меньше, чем, остальным детям;</p> <p>3. Останавливать ученицу во время ответа после прочтения определенной строфы или пересказа отдельной части, чтобы у остальных детей не возникало мыслей об «исключительности» данной ученицы;</p> <p>4. Можно использовать всё перечисленное</p>	<p>Что можно предложить в этой ситуации?</p> <p>1. Давать больше времени на такие задания, спрашивать не на следующий день, а через 2-3 дня;</p> <p>2. Договориться с родителями и задавать учить наизусть немного меньше, чем, остальным детям;</p> <p>3. Останавливать ученицу во время ответа после прочтения определенной строфы или пересказа отдельной части, чтобы у остальных детей не возникало мыслей об «исключительности» данной ученицы;</p> <p>4. Можно использовать всё перечисленное</p>
21.	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА, ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>В вашем 3-м классе появился мальчик с задержкой психического развития. В первые же дни вы обратили внимание, что ко второй половине каждого урока ребенок практически перестает выполнять задания и перестает проявлять активность. Каким должно быть ваше решение при последующем построении и планировании урока, чтобы мальчик имел возможность усвоить материал?</p> <p>1. Ничего кардинально в планировании и проведении урока менять не буду, просто во второй части не буду спрашивать этого мальчика;</p> <p>2. Запланирую перерыв урока в середине для проведения физкультурной минутки для всего класса;</p> <p>3. После 15-20 мин. урока предложу мальчику самостоятельно выполнять работу близкую к теме, но отличную от задания остальных ребят. Например, работа в прописи (обводить или раскрашивать фигуры, соединять слова или картинки по порядку).</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА, ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>Вы учитель русского языка и литературы в 5-м классе. В одном из классов обучается мальчик с задержкой психического развития. В первые же дни вы обратили внимание, что ко второй половине каждого урока ребенок практически перестает выполнять задания и перестает проявлять активность. Каким должно быть ваше решение при последующем построении и планировании урока, чтобы мальчик имел возможность усвоить материал?</p> <p>1. Ничего кардинально в планировании и проведении урока менять не буду, просто во второй части не буду спрашивать этого мальчика;</p> <p>2. Запланирую перерыв урока в середине для проведения физкультурной минутки для всего класса;</p> <p>3. После 15-20 мин. урока предложу мальчику самостоятельно выполнять работу близкую к</p>	<p>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА, ПОДДЕРЖКА ПП</p> <p>Кружок пластилинографии посещает мальчик с задержкой психического развития. В первые же дни вы обратили внимание, что ко второй половине каждого занятия ребенок практически перестает работать. Как вы выстроите занятие с учетом таких особенностей ребенка?</p> <p>1. Ничего кардинально в проведении занятия менять не буду, просто во второй части не буду требовать от ребенка завершения работы;</p> <p>2. Запланирую перерыв занятия в середине для проведения физкультурной минутки для всей группы;</p> <p>3. После 15-20 мин. занятия предложу всей группе самостоятельно продолжить выполнять работу. С мальчиком в это время поработаю индивидуально. Сменю вид деятельности, например, предложу ребенку игры с предметами или картинками</p>

	<p>Буду подбадривать его во время самостоятельной работы.</p> <p>4. Буду поддерживать мальчика в течение всего урока, повторять вопросы по несколько раз, если он не слышал или не понял</p>	<p>теме, но отличную от задания остальных ребят. Например, выполнение задания в рабочей тетради (обводить, повторять написание, букв, слов, любых графических элементов, картинок; соединять картинки и предложения или определять последовательность картинок и др.). Буду подбадривать его во время самостоятельной работы.</p> <p>4. Буду поддерживать мальчика в течение всего урока, повторять вопросы по несколько раз, если он не слышал или не понял</p>	<p>на развитие внимания или запоминание. Буду подбадривать его во время самостоятельной работы.</p> <p>4. Буду поддерживать мальчика в течение всего занятия, помогу в выполнении задания</p>
22.	<p>ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>В группу продленного дня ходит девочка из 2-го класса с расстройством аутистического спектра. Вы обратили внимание, что когда вы ей предлагаете самостоятельно выбрать что-то (цвета фломастеров, игрушки, настольную игру), то девочка начинает сильно нервничать, иногда даже плачет. Ваши дальнейшие действия в сложившейся ситуации?</p> <p>1. Никогда больше не буду предлагать девочке делать какой-либо выбор, буду сама предлагать вариант;</p> <p>2. Приглашу психолога для беседы с девочкой;</p> <p>3. Предложу родителям не оставлять девочку в группе продленного дня, потому что ей здесь плохо;</p> <p>4. Пообщаюсь с родителями, чтобы выяснить ее интересы и особенности при осуществлении выбора. Далее буду постепенно ставить вопросы выбора перед девочкой из того, что ей хорошо знакомо и нравится</p>	<p>ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>Вы учитель предмета Изобразительное искусство. В одном из 7-х классов учится девочка с расстройством аутистического спектра. Вы обратили внимание, что когда вы ей предлагаете самостоятельно выбрать цвет красок, пластилина, карандашей или предмет, которым нужно выполнять рисунок, то девочка начинает сильно нервничать, иногда даже плачет. Ваши дальнейшие действия в сложившейся ситуации?</p> <p>1. Никогда больше не буду предлагать девочке делать какой-либо выбор, буду сама предлагать вариант;</p> <p>2. Приглашу психолога для беседы с девочкой;</p> <p>3. Посоветуюсь с другими учителями, как они справляются с такими проявлениями ученицы;</p> <p>4. Пообщаюсь с классным руководителем и предложу организовать встречу с родителями, чтобы выяснить ее интересы и особенности</p>	<p>ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>Вы преподаватель художественного кружка. В группе занимается девочка 11 лет с расстройством аутистического спектра. Вы обратили внимание, что когда вы ей предлагаете самостоятельно выбрать цвет красок, пластилина, карандашей или предмет, которым нужно выполнять рисунок, то девочка начинает сильно нервничать, иногда даже плачет. Ваши дальнейшие действия в сложившейся ситуации?</p> <p>1. Никогда больше не буду предлагать девочке делать какой-либо выбор, буду сама предлагать вариант;</p> <p>2. Приглашу психолога для беседы с девочкой;</p> <p>3. Посоветуюсь с другими учителями, как они справляются с такими проявлениями ученицы;</p> <p>4. Пообщаюсь с родителями, чтобы выяснить ее интересы и особенности при осуществлении выбора. Далее буду постепенно ставить вопросы выбора перед</p>

		при осуществлении выбора. Далее буду постепенно ставить вопросы выбора перед девочкой из того, что ей хорошо знакомо и нравится	девочкой из того, что ей хорошо знакомо и нравится
23.	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>В ваш 4-й класс перевели мальчика с нарушениями слуха (слабослышащий) из другой школы. Вы впервые столкнулись с тем, что ребенок агрессивно реагирует на оценку его деятельности, в том числе словесную. Но вы полностью уверены в том, что вы адекватно оцениваете возможности ученика. Ваши дальнейшие действия?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Я не буду вступать в конфликт, постараюсь быть к мальчику снисходительнее, ему и так не просто; 2. У детей с нарушением слуха часто наблюдается завышенная самооценка из-за особенностей в обучении и воспитании. Поэтому, прежде всего, приглашу психолога и родителей для определения дальнейших совместных действий по формированию самооценки мальчика; 3. Буду каждый раз объяснять ребенку, почему я поставила ему такую отметку или почему так или иначе оценила его действия, поведение; 4. Направлю ученика к психологу на индивидуальные занятия 	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>Вы классный руководитель 8-го класса В ваш класс перевели мальчика с нарушениями слуха (слабослышащий) из другой школы. Учителя предметники жалуются вам на мальчика, в связи с тем, что он агрессивно реагирует на оценку его деятельности, в том числе словесную. Учителя считают, что они адекватно оценивают возможности ученика. Ваши дальнейшие действия?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Я не буду вступать в конфликт, попрошу учителей быть к мальчику снисходительнее, ему и так не просто; 2. У детей с нарушением слуха часто наблюдается завышенная самооценка из-за особенностей в обучении и воспитании. Поэтому, прежде всего, приглашу психолога и родителей для определения дальнейших совместных действий по формированию самооценки мальчика; 3. Попрошу учителей каждый раз объяснять ребенку, почему они ставят отметку или почему так или иначе оценивают его действия, поведение; 4. Направлю ученика к психологу на индивидуальные занятия 	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, СОПРОВОЖДЕНИЕ</p> <p>В клуб настольных игр приходит мальчик с нарушениями слуха (слабослышащий). Вы руководитель этого клуба впервые столкнулись с тем, что ребенок агрессивно реагирует на проигрыш и оценку его действий во время игры. Вы уверены в том, что вы адекватно оцениваете деятельность ученика и проигрыш бывает справедливым. Ваши дальнейшие действия?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Я не буду вступать в конфликт, постараюсь быть к мальчику снисходительнее и призову к этому ребят; 2. У детей с нарушением слуха часто наблюдается завышенная самооценка из-за особенностей в обучении и воспитании. Поэтому, прежде всего, приглашу психолога и родителей для определения дальнейших совместных действий по формированию самооценки мальчика; 3. Буду каждый раз объяснять ребенку, почему случился проигрыш или почему так или иначе мы с ребятами оценили его действия, поведение; 4. Направлю к психологу на индивидуальные занятия
24.	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ</p> <p>Во 2-ом классе учится девочка с нарушениями зрения (слабовидящая). Она сидит за первой</p>	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ</p> <p>Вы учитель литературы. В 9-ом классе учится девочка с нарушениями зрения (слабовидящая). Она сидит за</p>	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ</p> <p>Во 2-ом классе учится девочка с нарушениями зрения (слабовидящая). Она сидит за первой партой в</p>

	<p>партой в среднем ряду. Но иногда говорит, что ей плохо видно картинки, которые вы размещаете на доске. Ваша реакция на ее слова?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Предложу подойти после уроков и внимательно рассмотреть иллюстрации; 2. Сниму картинки с доски и положу перед ней на парту; 3. Предложу девочке подойти к доске и рассмотреть картинки прямо во время урока; 4. Скажу, что ничего не могу сделать, у меня картинки только такого размера 	<p>первой партой в среднем ряду. Иногда говорит, что ей плохо видно наглядные материалы, которые вы размещаете на доске. Ваша реакция на ее слова?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Предложу подойти после уроков и внимательно рассмотреть иллюстрации; 2. Сниму иллюстрации с доски и положу перед ней на парту; 3. Предложу девочке подойти к доске и рассмотреть иллюстрации прямо во время урока; 4. Скажу, что ничего не могу сделать, у меня к иллюстрации только такого размера 	<p>среднем ряду. Но иногда говорит, что ей плохо видно картинки, которые вы размещаете на доске. Ваша реакция на ее слова?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Предложу подойти после уроков и внимательно рассмотреть иллюстрации; 2. Сниму картинки с доски и положу перед ней на парту; 3. Предложу девочке подойти к доске и рассмотреть картинки прямо во время урока; 4. Скажу, что ничего не могу сделать, у меня картинки только такого размера
25.	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ В вашем классе учится девочка с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения. Она активна, ее особенность проявляется в постоянном пребывании в хорошем настроении, иногда при резком противодействии или подавлении эмоций возникает агрессивная реакция. Как вы будете осуществлять взаимодействие с этой ученицей?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не буду особо как-то выделять ученицу, чтобы не зависить ее самооценку; 2. Буду предлагать ей более спокойные виды деятельности, чтобы снизить активность; 3. Поговорю с детьми, чтобы они были с ней аккуратны и не вступали с ней в спор; 4. Доверю ученице ответственное дело или должность с оттенком лидерства по силам и способностям. Постараюсь вовлечь ее в интересную для нее деятельность 	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ Вы классный руководитель 6-го класса. В классе учится девочка с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения. Она активна, ее особенность проявляется в постоянном пребывании в хорошем настроении, иногда при резком противодействии или подавлении эмоций возникает агрессивная реакция. Как вы будете осуществлять взаимодействие с этой ученицей?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не буду особо как-то выделять ученицу, чтобы не зависить ее самооценку; 2. Буду предлагать ей более спокойные виды деятельности, чтобы снизить активность; 3. Поговорю с детьми, чтобы они были с ней аккуратны и не вступали с ней в спор; 4. Доверю ученице ответственное дело или должность с оттенком лидерства по силам и способностям. Постараюсь вовлечь ее в интересную для нее деятельность 	<p>ЗНАНИЕ, ПОДДЕРЖКА ПП, ОРГАНИЗАЦИЯ ИОМ В секцию по общей физической подготовке ходит девочка с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения. Она активна, ее особенность проявляется в постоянном пребывании в хорошем настроении, иногда при резком противодействии или подавлении эмоций возникает агрессивная реакция. Как вы будете осуществлять взаимодействие с этой ученицей?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не буду особо как-то выделять ученицу, чтобы не зависить ее самооценку; 2. Буду предлагать ей принимать участие в более спокойных видах спортивной деятельности, чтобы снизить активность; 3. Поговорю с детьми, чтобы они были с ней аккуратны и не вступали с ней в спор; 4. Доверю ученице ответственное дело или должность с оттенком лидерства (физорг, капитан команды) по силам и способностям

Об авторах

Белов Василий Васильевич, доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Белова Елизавета Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича

Бельских Алексей Викторович, психолог, СПб ГБУ «Подростково-молодежный центр Василеостровского района города Санкт-Петербурга»

Бычковский Дмитрий Алексеевич, ст. преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России

Ванновская Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Вьюшкова Светлана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Залаутдинова Светлана Евгеньевна, ассистент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Литвиненко Игорь Вячеславович, доктор медицинских наук, профессор, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Литовченко Ольга Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Лосева Снежана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Маклаков Анатолий Геннадьевич, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Овчинникова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет

Посохова Светлана Тимофеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет

Проект Юлия Львовна, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет

Сербина Любовь Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Сидорова Александра Александровна, кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Третьяков Виталий Петрович, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Фесенко Юрий Анатольевич, доктор медицинских наук, Главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инклюзивного и специального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Чермянин Сергей Викторович, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Щац Игорь Константинович, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Щербань Дарья Сергеевна, педагог-психолог, Педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова

Яхудина Елена Николаевна, кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Научное издание

**Психолого-педагогическое сопровождение
образовательного процесса обучающихся разного возраста**

Монография

Редакторы: *Л.М. Григорьева, Т.Г. Захарова, А.А. Титова*
Технический редактор *Н.В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н.В. Чернышевой*
Оформление обложки *Е.И. Ягин*

Подписано в печать 15.12. 2022. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,75. Тираж 500 экз. Заказ № 1838

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское ш., 10