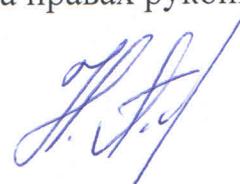


На правах рукописи



Бабкина Наталия Викторовна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Специальность 19.00.10 – коррекционная психология

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук**

Москва – 2017

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Научный консультант: доктор психологических наук, профессор
Коробейников Игорь Александрович

Официальные оппоненты: **Белопольская Наталия Львовна,**
доктор психологических наук, профессор,
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»,
заведующая кафедрой клинической психологии

Медникова Людмила Сергеевна,
доктор психологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»,
профессор кафедры олигофренопедагогики

Дмитриева Елена Ермолаевна,
доктор психологических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет)»,
профессор кафедры специальной педагогики и
психологии

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
(ФГБОУ ВО «ИГУ»)

Защита состоится 14 декабря 2017 года в 12.00 на заседании диссертационного совета
Д 008.005.01 на базе Федерального государственного бюджетного научного
учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»
по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в ФГБНУ «ИКП РАО» и на сайте
<http://институт-коррекционной-педагогики.рф/ftpgetfile.php?id=428>

Автореферат разослан « ____ » _____ 2017 г.

Ученый секретарь диссертационного совета

Алле А.Х.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современный этап реформирования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) характеризуется активным внедрением интегрированной и инклюзивной его форм, обеспечивающих совместное обучение таких детей с детьми без ограничений здоровья в общеобразовательных организациях. Содержание и условия образования детей с ОВЗ определяются федеральным государственным образовательным стандартом, в котором акцентируется внимание на неоднородности состава детей внутри каждой нозологической категории, предполагающей вариативность содержания образовательных программ, видов и объемов необходимой им психолого-педагогической помощи.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) являются не только наиболее многочисленной группой в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ, но и наиболее представленной в структурах инклюзивного образования¹. Кроме того, группа детей с ЗПР характеризуется крайней неоднородностью состава, которая обусловлена значительным разнообразием этиологических факторов, порождающих данный вид психического дизонтогенеза и определяющих значительный диапазон выраженности нарушений – от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости.

Этот факт представляется крайне важным в контексте цели и задач нашего исследования, поскольку он со всей очевидностью предполагает необходимость учета существующих различий между детьми с ЗПР в определении содержания и организации практики их комплексного сопровождения специалистами (психологами, учителями-дефектологами, врачами) в условиях интегрированного обучения. При этом роль психолога, в силу особенностей содержания его обязательных профессиональных компетенций (подготовленность в области психологической диагностики и психологической коррекции нарушений психического развития, информированность в области дефектологии и клинической психологии) должна являться ведущей и, кроме того, координирующей работу других специалистов. Многофункциональная деятельность психолога, опирающаяся на перечисленные выше его компетенции, дает основания для выделения ее в достаточно автономную область – психологическое

¹ По данным Статистического бюллетеня «Образование в России – 2015», из 449,5 тыс. школьников с ОВЗ и инвалидностью – 187,9 тыс. школьников с ЗПР. В условиях инклюзии обучается 95,7 тыс. детей с ЗПР из 159,3 тыс. детей с ОВЗ и инвалидностью, причем эта статистика не учитывает «недиагностированных» детей, испытывающих стойкие трудности в обучении.

сопровождение детей с ЗПР. Разработка методологических, структурных, содержательных, организационных аспектов этой деятельности составляет основной спектр наиболее актуальных задач настоящего исследования, определяя и его актуальность в целом.

Проблемы организации психологической работы в образовательном учреждении нашли отражение в трудах И.В. Дубровиной, Ю.М. Забродина, Д.В. Лубовского, Е.И. Метельковой, Р.В. Овчаровой и др. Немало исследований посвящено в последние годы психолого-педагогическому и собственно психологическому сопровождению в области общего образования (В.С. Басюк, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.Л. Порошинская, В.М. Толстошеина, Ю.П. Федорова и др.). Однако проблемы психологического сопровождения детей с ОВЗ не являлись непосредственным предметом исследований перечисленных авторов.

Внимание к различным аспектам сопровождения детей с ЗПР дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста отражено в работах Н.Л. Белопольской, Н.Ю. Боряковой, Е.Е. Дмитриевой, С.А. Домишкевича, Е.А. Екжановой, О.В. Заширинской, Е.Л. Инденбаум, И.К. Йокубаускайте, Т.Н. Князевой, Л.В. Кузнецовой, В.И. Лубовского, И.И. Мамайчук, Л.С. Медниковой, Е.С. Слепович, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенковой, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицыной и мн. др.

Но при наличии признания необходимости психологического сопровождения детей с ЗПР и отдельных продуктивных попыток реализации конкретных его направлений, в настоящее время отсутствует целостный и дифференцированный подход к их психологическому сопровождению, учитывающий вариативность трудностей развития школьников данной категории и причин, лежащих в их основе. Такого рода дифференциация представляет собой актуальную и сложную исследовательскую задачу, результатом решения которой должна стать разработка типологических вариантов развития детей с ЗПР. На их основе становится возможным обоснованное определение образовательного маршрута ребенка и приоритетов необходимой ему коррекционной помощи.

Среди целей современного образования детей с особыми образовательными потребностями, нашедших отражение в Концепции специального стандарта начального школьного образования детей с ОВЗ, выделяется обеспечение условий для достижения ребенком максимально возможного для него уровня социальной адаптации и социальной интеграции. Значительную роль в достижении этой цели играет

профессиональная помощь психолога. Известно, что дети с ЗПР, обучавшиеся в условиях, не соответствующих их образовательным потребностям, и не получавшие такой помощи, составляют значительный процент среди подростков и взрослых с антисоциальным и криминальным поведением [Е.Л. Инденбаум, 2013].

Реализация идей, заложенных в упомянутой Концепции, требует реорганизации многих компонентов существующей образовательной практики, а также развития перспективных ее направлений. К ним следует отнести разработку системы дифференцированного психологического сопровождения детей с ЗПР, включающую описание форматов, диапазона профессионального участия и специфики направлений работы психолога, а также конкретизацию спектра задач и содержательного наполнения его деятельности.

Потребность в этом виде деятельности определилась с началом развития интегрированного и инклюзивного образования детей с ОВЗ, и к настоящему времени оформился отчетливый запрос со стороны педагогической практики, нуждающейся в профессиональной помощи психолога при решении возникших перед нею новых, специфических задач.

Все сказанное выше определяет особую **актуальность проблемы**, попытка решения которой представлена в настоящем диссертационном исследовании.

Цель исследования: обоснование и разработка направлений, содержания и условий дифференцированного психологического сопровождения детей с задержкой психического развития в современной образовательной среде.

Задачи исследования:

– осуществить ретроспективный анализ теоретических аспектов проблемы психического дизонтогенеза по типу задержанного развития, а также этапов формирования представлений о возможностях и средствах его компенсации в условиях образовательной среды;

– проанализировать подходы к пониманию задач, содержания и принципов организации психологического сопровождения в образовательной практике;

– определить, конкретизировать и обосновать роль, место и задачи психологического сопровождения детей с задержкой психического развития в современной образовательной практике;

– выделить, обосновать и описать типологические варианты задержки психического развития, дифференцируемые на основе различий в структуре, степени

выраженности и устойчивости нарушений когнитивной, мотивационной и аффективно-поведенческой сфер личности детей, относящихся к данному виду психического дизонтогенеза;

– обосновать продуктивность использования модели функционального диагноза для решения задач дифференциальной диагностики, психологической коррекции, психологического консультирования и вторичной профилактики нарушений психосоциального развития детей с ЗПР;

– представить модель реализации преемственного психологического сопровождения детей с ЗПР на примере формирования у них способности к произвольной саморегуляции на этапе перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту;

– представить целостную систему дифференцированного психологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития, ориентированного на современные требования к содержанию, условиям и результатам их образования.

Гипотеза исследования – психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития, как деятельность, направленная на оптимизацию условий образовательного процесса психологическими средствами, должно носить дифференцированный характер с учетом вариативности структуры и выраженности проявлений задержанного развития у данной категории детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве базового компонента системы психологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития и ресурса ее дифференциации должна рассматриваться особым образом организованная диагностическая деятельность психолога, в рамках которой предлагается выделение двух векторов: осуществление психологического исследования ребенка и координация диагностической деятельности специалистов на всех ее этапах – от первичной постановки задач комплексной диагностики до обсуждения ее результатов, определения адресатов и форматов ее использования.

Объект исследования: профессиональная деятельность психолога по сопровождению младших школьников с задержкой психического развития в современной образовательной практике.

Предмет исследования: содержание и организация дифференцированного психологического сопровождения в соответствии с типологическими вариантами задержки психического развития.

Методологическую основу исследования составляют:

– базовые положения специальной психологии и коррекционной педагогики, основанные на культурно-исторической теории Л.С. Выготского;

– социокультурный подход к анализу становления, актуального состояния и перспектив развития образовательной практики и к задачам специальной психологии на каждом этапе развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова);

– основные положения Концепции специального дифференцированного стандарта школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова);

– теоретические подходы к классификации и дифференциации детей с интеллектуальной недостаточностью (Т.А. Власова, Е.Л. Инденбаум, В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.);

– концепция функционального диагноза применительно к детям с легкими нарушениями психического развития (И.А. Коробейников);

– концепция осознанной саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий);

– методология психологического сопровождения в рамках образовательного процесса (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина и др.).

Методы исследования. Исходя из содержания предмета, объекта, задач исследования, использовались теоретические методы, включавшие анализ, систематизацию и обобщение литературных данных по проблеме исследования; анализ нормативных документов и информации о практике сопровождения детей с ЗПР в образовательных организациях; метод психологического моделирования (организация деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности, моделирование ситуаций, связывающих изучаемые процессы); метод проектирования; эмпирические методы (констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты); количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Организация исследования

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ «ИКП РАО»), г. Москва. Обследование детей, формирующий и констатирующий эксперименты проводились на базе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида № 1371, № 1478, № 1703; дошкольного образовательного учреждения общего типа № 1551, дошкольного и школьного отделения учебно-воспитательного комплекса № 1478, школы № 922 г. Москвы.

Исследование осуществлялось в период с 2004 по 2017 годы.

На первом этапе были определены теоретико-методологические основы исследования, сформулированы его цель и основные задачи; проведен теоретический анализ и экспериментальное изучение вариантов развития детей с ЗПР к началу школьного обучения; дано детализированное феноменологическое описание выделяемых групп детей, включающее наиболее вероятные комбинации признаков задержанного развития и степени их выраженности; выделена интегративная характеристика особенностей психической деятельности ребенка – саморегуляция, отражающая специфику задержки психического развития не только в выраженных, но и в легких ее формах, связанная с недостаточностью регуляторной сферы детей с ЗПР.

На втором этапе была разработана комплексная программа формирования саморегуляции у младших школьников с ЗПР как одного из наиболее существенных направлений психологического сопровождения учащихся этой категории и осуществлено экспериментальное подтверждение ее эффективности.

На третьем этапе осуществлялись анализ и систематизация теоретических положений и эмпирического опыта, связанных с процессом психологического сопровождения детей с ЗПР; определялись виды и содержание деятельности психолога, релевантные задачам сопровождения; разрабатывались принципы типологической дифференциации детей с ЗПР на основе функционального диагноза; определялись дифференцированные условия и форматы реализации психологического сопровождения.

На четвертом этапе осуществлялись уточнение, систематизация и обобщение результатов исследования и оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования

Впервые представлена теоретически обоснованная, методологически непротиворечивая, целостная система работы психолога, обеспечивающего

дифференцированное сопровождение детей с ЗПР в условиях интегрированного и инклюзивного образования.

Доказано, что среди основных видов деятельности психолога, обеспечивающего сопровождение детей с ЗПР, в качестве базовой деятельности, на результатах которой выстраиваются и реализуются иные ее виды, должна рассматриваться особым образом организованная диагностика, охватывающая основной спектр особенностей и возможностей ребенка, определяющих качество его интеграции в образовательную и социальную среды.

С опорой на представления о комплексном подходе к изучению детей с отклонениями в развитии, описанном Л.С. Выготским, *впервые* в рамках выполненного исследования детально проанализирована концепция функционального диагноза (И.А. Коробейников), рекомендованная нами как научно обоснованная система ориентиров для организации диагностической деятельности в формате психологического сопровождения детей с ЗПР.

Впервые разработаны обобщенные критерии и параметры дифференциации этой категории детей по вариантам развития, каждый из которых в рамках общего типа психического дизонтогенеза отличается степенью выраженности, структурой нарушений психической деятельности и ресурсами их компенсации.

Впервые при оценке обучаемости ребенка с ЗПР предложено отдельное рассмотрение когнитивного и мотивационного ее компонентов (ресурсов), что, во-первых, соотносится с установленными различиями в качестве их сформированности при разных вариантах ЗПР, во-вторых, способствует более обоснованному определению приоритетных ориентиров в построении программы психолого-педагогической работы с ребенком.

Результаты проведенного нами изучения и формирования способности к произвольной саморегуляции у детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возрастов содержат новые данные, дополняющие теоретические представления о факторах и механизмах ее развития в условиях нормального и нарушенного онтогенеза.

Работа открывает новое направление исследований в специальной психологии – проектирование систем дифференцированного психологического сопровождения детей с ОВЗ разных категорий в современной образовательной среде.

Теоретическая значимость

Подтверждена высокая теоретическая значимость концепции периодизации становления системы специального образования (Н.Н. Малофеев), демонстрирующей зависимость условий востребованности практикой результатов научных исследований от совокупности доминирующих социокультурных, экономических, политических факторов, трансформирующих систему образования. В частности, в нашем исследовании показано, что потребность в разработке подходов к дифференцированному психологическому сопровождению детей с ЗПР приобретает очевидную актуальность лишь с началом внедрения в практику моделей интегрированного и инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Получила теоретическое обоснование возможность продуктивной типологической дифференциации детей с ЗПР на основе выделения вариантов их развития, определяемых доминирующими комбинациями признаков нарушенного развития как первичного, так и вторичного происхождения.

Показана многофакторная природа особых образовательных потребностей детей с ЗПР, удовлетворение которых, помимо особой организации образовательной среды и специальных педагогических методов и подходов к обучению, требует систематической помощи в формате комплексного сопровождения с участием психолога, учителя-дефектолога и врача.

Обоснована важная и продуктивная роль дифференцированного психологического сопровождения детей с ЗПР с учетом неоднородности проявлений задержанного развития в когнитивной, эмоциональной и социально-поведенческой сферах личности ребенка.

Теоретически обоснована и эмпирически подтверждена важная роль произвольной саморегуляции, как особой, сложноорганизованной способности, в формировании учебного и социального поведения детей с ЗПР. Показано, что несформированная саморегуляция, как типичный инвариантный и интегративный признак задержанного развития, может и должна рассматриваться как обязательный объект коррекционно-развивающей работы в рамках психологического сопровождения.

Практическая значимость исследования

Результаты проведенного исследования способствуют решению современных задач образовательной практики, включающих психосоциальное развитие детей и их социализацию.

Разработанная система дифференцированного психологического сопровождения может быть рекомендована для широкого использования в практике образования детей с ЗПР, в рамках современных и перспективных моделей медико-психолого-педагогической помощи, предусматривающих расширение сетевого взаимодействия (в том числе дистанционное консультирование специалистов, сотрудничество с ресурсными центрами) и усиление роли и ответственности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации. Предложенная система задает четкую общую логику и алгоритм построения дифференцированного сопровождения, позволяя при этом гибко перестраивать и дополнять содержание работы в рамках основных видов деятельности психолога в зависимости от актуальных практических задач.

Представленный в исследовании подход к определению варианта развития ребенка с ЗПР на основе разработанных параметров оценки и анализа характеристик познавательной деятельности и поведения ребенка может способствовать повышению эффективности диагностической работы ПМПК и ПМПк, лежащей в основе выбора индивидуального образовательного маршрута ребенка и варианта АООП.

Предлагаемая программа диагностики психологической готовности к школе детей с ЗПР может использоваться в качестве инструментария для целенаправленной диагностики психологических качеств дошкольника, важных для его успешной адаптации к требованиям целостной ситуации школьного обучения.

Разработанная комплексная система формирования саморегуляции в познавательной деятельности у детей с ЗПР может быть реализована как в структуре целостного психологического сопровождения данной категории детей, так и отдельно – в рамках соответствующего коррекционного курса, предусмотренного ПрАООП НОО обучающихся с ЗПР.²

Основные результаты исследования могут послужить основой для разработки программ профессиональной подготовки педагогов-психологов в системе вузовского и постдипломного образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» и уже в настоящее время используются при подготовке методических материалов и рекомендаций для работников образования, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

² Эффективное использование перечисленных результатов отражено в справках об их внедрении в образовательную практику.

Положения, выносимые на защиту

Современная практика образования детей с ЗПР, характеризующаяся активным внедрением его инклюзивной и интегрированной форм, нуждается в создании для таких детей специальных условий, учитывающих специфику их образовательных потребностей. В качестве важного условия следует рассматривать систему психологического сопровождения детей, интегрированных в общеобразовательную среду.

Психологическое сопровождение обучающихся с ЗПР должно носить дифференцированный характер, определяемый выраженной неоднородностью их состава, проявляющейся в различиях их образовательных и адаптационных ресурсов.

Предлагаемый подход к типологической дифференциации детей с ЗПР соответствует критериям научности и практической целесообразности, облегчая решение задач, связанных с определением образовательного маршрута и приоритетов коррекционной помощи.

Психологическое сопровождение детей с ЗПР должно носить системный характер, предполагающий возможность комплексной реализации основных видов деятельности психолога, обеспечивающего сопровождение; создание условий и определение зон продуктивного и гибкого взаимодействия психолога с другими специалистами и родителями ребенка.

В рамках диагностической деятельности психолога представляется целесообразным выделение двух векторов: осуществление психологического исследования ребенка и координация диагностической деятельности специалистов на всех ее этапах – от первичной постановки задач комплексной диагностики до обсуждения ее результатов, определения адресатов и форматов ее использования.

Предложенный подход к проектированию системы дифференцированного сопровождения ребенка с ЗПР в современной образовательной практике открывает перспективу создания моделей психологического сопровождения других категорий школьников с ОВЗ.

Достоверность и обоснованность результатов определяются всесторонним анализом теоретических аспектов проблемы, включающих научные представления о сущности данной формы психического дизонтогенеза и подходов к его компенсации медицинскими, педагогическими и психологическими средствами; точным и обоснованным выбором методологических ориентиров, заложенных преимущественно отечественной научной школой дефектологии; тщательным анализом современных

форматов психологической помощи детям с ЗПР и предпосылок ее формирования на предшествующих этапах специальной образовательной практики; дифференцированным анализом различных подходов к пониманию и реализации задач психологического сопровождения, сложившихся в отечественной практической (школьной) психологии; последовательной трансформацией и адаптацией продуктивных моделей и концепций психологического сопровождения в общеобразовательной практике к специфике форм и видов деятельности, адекватных задачам психологического сопровождения детей с ЗПР. Достоверность результатов эмпирического раздела исследования обеспечивается, наряду с теоретическим обоснованием его базовых предпосылок и адекватностью выбора методического инструментария, корректным формированием выборки испытуемых, а также применением качественного и количественного анализа полученных данных.

Апробация результатов исследования осуществлялась на научно-практических мероприятиях:

– международного уровня: на Международной научной конференции «Методология и стратегии развития современного образования» [Республика Беларусь, Минск, 2014 г.], на Международной научно-практической конференции «Теория и практика воспитания: педагогика и психология» [Россия, Москва, 2016 г.];

– национального уровня: на III всероссийских педагогических чтениях по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии [Москва, 2010 г.]; на Всероссийской научно-практической конференции «Современные подходы к содержанию и организации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья» [Иркутск, 2011 г.]; на III Межрегиональной научно-практической конференции «Особый ребенок: формирование адекватной жизненной перспективы» [Москва, 2014 г.]; на Всероссийской научно-практической конференции «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного (интегрированного) образования» [Саранск, 2014 г.]; на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья» [Киров, 2014 г.]; на Юбилейной всероссийской конференции с международным участием «От истоков к современности» [Москва, 2015 г.]; на «Всероссийском семинаре-совещании по обмену опытом лучших практик реализации ФГОС образования обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной и

специальной (коррекционной) школы» [Москва, 2015 г.]; на I всероссийском съезде дефектологов «Особые дети в обществе» [Москва, 2015 г.]; на «круглых столах», посвященных обсуждению проектов ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, организованных Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки РФ [Москва, 2014, 2015 гг.];

– регионального уровня: на научно-практическом семинаре «XI московский педагогический марафон учебных предметов» [Москва, 2012 г.]; на научно-практической конференции «Особый ребенок: система работы в условиях образовательного комплекса» [Москва, 2016 г.]; на научно-практическом семинаре «Создание образовательной среды для эффективной адаптации обучающихся в течение первого года обучения» [Москва, 2016 г.]; на научно-практических семинарах и «круглых столах», организуемых на экспериментальной базе ФГБНУ «ИКП РАО» [ГБОУ Школа № 1468, ГБОУ Школа № 2110 «МОК «Марьино», Москва, 2008–2016 гг.].

Результаты исследования обсуждались на расширенных заседаниях лаборатории психологического изучения детей и диагностики, лаборатории компьютерных технологий обучения детей, отдела научных исследований ФГБНУ «ИКП РАО» [2010, 2012, 2016, 2017 гг.].

Результаты исследования внедрены в практику образования детей с задержкой психического развития, в процесс профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов-психологов (Москва, Курск, Мурманск, Хабаровск, Саранск и др.). Они используются на курсах повышения квалификации психологов, педагогов, специалистов инклюзивного образования, организуемых ФГБНУ «ИКП РАО». Внедрение результатов исследования осуществлялось в ходе проведения тематических семинаров и «круглых столов», организованных Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки РФ [Москва, 2014, 2015 гг.], издательством «Просвещение» [Москва, 2013, 2016 гг.]. Подготовленные в ходе исследования и прошедшие государственную регистрацию базы данных «Система медико-психолого-педагогической помощи детям с задержкой психического развития» и «Комплексная программа формирования саморегуляции в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития» внедрены в ГБОУ Школа № 2110 «МОК «Марьино» (Москва), ОКУ «Курский областной центр психолого-педагогического,

медицинского и социального сопровождения» и ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет». Отдельные результаты исследования вошли в Примерные адаптированные общеобразовательные программы начального общего образования детей с задержкой психического развития (одобренные Решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22.12.2015 г. № 4/15), Примерные рабочие программы для 1 дополнительного и 1 классов по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам для обучающихся с задержкой психического развития (одобренные Решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 04.07.2017 г. № 3/17), Методические рекомендации по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в Российской Федерации (направленные руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, письмом Минобрнауки РФ от 23.05.16 № ВК-1074/07). Результаты исследования внедрены также в виде издания монографии и учебно-методических пособий.

Публикации. Основные результаты исследования изложены в 48 публикациях общим объемом около 55 печатных листов, из них 16 статей в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки России; 2 базы данных, имеющих государственную регистрацию.

Структура диссертации. Диссертация общим объемом 263 страницы состоит из введения, 5-и глав, заключения, библиографического списка из 310 наименований (из них 26 на иностранном языке), 11 приложений и включает 7 таблиц, 7 диаграмм и 2 схемы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении раскрывается актуальность проблемы, обосновываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, указываются ее методологические основы, формулируются гипотеза, цель, задачи исследования, определяются объект, предмет и методы исследования, раскрываются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «**Дети с задержкой психического развития как объект междисциплинарных исследований и медико-психолого-педагогической помощи**» анализируются основные этапы становления современной практики образования детей

с ЗПР, тесно связанные с выделением, описанием и углубленным междисциплинарным изучением феномена задержанного развития как особого вида психического дизонтогенеза: рассматриваются клинико-психологические исследования детей с ЗПР, заложившие основу специальной образовательной практики; анализируются периоды становления и развития организационных форм и моделей специального образования детей с ЗПР в нашей стране; раскрываются задачи специальной психологии на этапе интеграции общего и специального образования детей с ОВЗ.

В качестве инструмента анализа инициации научных исследований детей с ЗПР и востребованности их результатов педагогической практикой использовались периодизация эволюции отношения государства и общества к детям с особыми потребностями и производная от нее периодизация развития систем их обучения и воспитания [Н.Н. Малофеев, 1996, 2009, 2010, 2012], а также периодизация развития специальной психологии как самостоятельной отрасли научного знания [Е.Л. Гончарова, 2002, 2003, 2015].

Выделение особой категории учащихся, характеризующихся отчетливыми и стойкими трудностями в обучении, происходит с началом введения всеобщего начального образования (*этап становления системы специального образования по периодизации Н.Н. Малофеева*). В это время начинают предприниматься попытки особой организации обучения неуспевающих школьников [В.П. Кащенко, 1908; Г.И. Россолимо, 1909], их клинической дифференциации [Н.И. Озерецкий, 1934; Г.И. Россолимо, 1914 и др.]. Было показано, что неуспеваемость этих детей обусловлена разнообразными по своим причинам специфическими особенностями их психического развития. При этом подчеркивалось, что потенциальные возможности детей при замедленном темпе развития значительно выше, чем при олигофрении, а реализация этих возможностей зависит от правильной организации педагогической и воспитательной работы.

Именно в это время закладываются концептуальные основы разработки проблем образования детей с трудностями обучения, формируется современная методология комплексного подхода к диагностике нарушений психического развития, основные положения которой базировались на взглядах Л.С. Выготского [1931]. Диагностическое направление в форматах, заданных Л.С. Выготским, в связи с критикой педологии на государственном уровне не получило желаемого развития. Не сложились и предпосылки для появления социального запроса на исследование детей с легкими нарушениями психического развития – педагогическая практика рассматриваемого

периода располагала лишь единичными результатами их экспериментального обучения. Сложившаяся к 20–30 гг. XX в. государственная система специального образования не предусматривала специальных учреждений для не дифференцированной на клиничко-психологическом уровне категории стойко неуспевающих учащихся. Наиболее «тяжелые» из них направлялись во вспомогательную школу, а основная их часть продолжала обучаться в условиях массовой школы.

В 50–60-х гг. прошлого века, на *этапе дифференциации системы специального образования* [Н.Н. Малофеев, 1996], возникают предпосылки и условия выделения детей с задержкой психического развития в обособленную категорию, начинают проводиться сравнительные комплексные полидисциплинарные исследования детей со стойкими трудностями в обучении и детей с умственной отсталостью (Т.А. Власова, Т.В. Егорова, Н.Н. Зислина, З.И. Калмыкова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, Н.Г. Поддубная, М.Г. Рейдибойм, Г.Е. Сухарева, А.Н. Цымбалюк и мн. др.).

Попытки дифференциации вариантов задержанного развития на основе различающейся клинической феноменологии и определяющих ее патогенетических механизмов отражены в создании клинических классификаций данного вида психического дизонтогенеза [Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1973; В.В. Ковалев, 1979; К.С. Лебединская, 1982; И.Ф. Марковская, 1993; Г.Е. Сухарева, 1965 и др.]. Основанные на базовых принципах и категориях клинического подхода, они позволили существенно углубить и структурировать представления о природе нарушений при ЗПР и их проявлениях, однако для педагогической практики они не могли дать надежных ориентиров дифференциации этой категории детей в связи с высокой вероятностью одновременного влияния различных этиологических факторов, определяющих мозаичность клинической картины и разнообразие трудностей психического и социального развития ребенка.

Становятся очевидными ограничения возможностей клинического подхода в компенсации нарушений психического развития и перспективность *психолого-педагогических исследований* детей с ЗПР, обусловленных нуждами развивающейся специальной образовательной практики, прежде всего, потребностями обоснования условий специального обучения этих детей, способствующих освоению ими цензового уровня образования и компенсации недостатков развития. Предпочтение отдавалось углубленному психологическому изучению *познавательной деятельности* детей с

ЗПР, сосредоточенному преимущественно на основных когнитивных процессах [Ю.Г. Демьянов, 1967; Т.В. Егорова, 1973; Г.И. Жаренкова, 1972; З.И. Калмыкова, 1971; В.И. Лубовский, 1978; Г.Н. Лутонян, 1977; Л.И. Перслени, 1972; Н.Г. Поддубная, 1976; В.Л. Подобед, 1981; Е.С. Слепович, 1978; Х. Спионек, 1972; Р.Д. Тригер, 1972; П.Б. Шошин, 1984; А.Н. Цымбалюк, 1974; Л.В. Яссман, 1976 и др.], а также разработкам, посвященным *психолого-педагогическим аспектам трудностей в обучении* детей с ЗПР и поиску эффективных методических подходов к их преодолению [З.М. Дунаева, 1980; М.В. Ипполитова, 1971; Г.М. Капустина, 1984; Н.А. Никашина, 1972; Р.Д. Тригер, 1972; Н.А. Цыпина, 1974, 1981; С.Г. Шевченко, 1974, 1981 и др.]. Собственно психологический контекст изучения этой категории детей постепенно расширялся, выходя за рамки когнитивных нарушений и распространяясь на изучение факторов и механизмов становления и развития *эмоциональной и мотивационной сфер* личности ребенка с ЗПР [Н.Л. Белопольская, 1975; З.И. Калмыкова, 1971; Л.В. Кузнецова, 1980; И.Ю. Кулагина 1982; Е.С. Слепович, 1978 и др.]. Не остались без внимания и проблемы *дифференциальной диагностики* нарушений психического развития [Г.Б. Шаумаров, 1979], осуществлялась разработка диагностического инструментария, реализующего принципиально новый *качественно-количественный подход* в разграничении детей с легкими нарушениями психического развития [И.А. Коробейников, 1980].

Таким образом, на этапе дифференциации системы специального образования, которая в отношении детей с ЗПР первоначально ставила своей целью их разграничение с умственно отсталыми детьми, происходит плодотворная интеграция результатов исследований в области детской психиатрии, неврологии, нейрофизиологии, специальной и клинической психологии. Ее результатом является получение системного, междисциплинарного, разноуровневого знания о данной категории детей, раскрывающего объективные причины и факторы, обуславливающие трудности их обучения и социализации. Одновременно предпринимались попытки трансформации этого знания в педагогические категории, в осмысление и разработку условий новой образовательной практики. В относительно короткие сроки на основе всестороннего изучения и экспериментального обучения детей с ЗПР дефектологами были раскрыты и обоснованы возможности коррекции и компенсации отставания в развитии, а также *необходимость дифференцированного подхода к их обучению*.

Организованное обучение детей ЗПР в системе специального образования оформилось лишь к 1981 г. Специальные (коррекционные) школы комплектовались

детьми на основе диагноза «задержка психического развития», установленного МПК (медико-педагогической комиссией). Отбор содержания и методов обучения происходил с учетом *общей психологической характеристики* детей, а также на основе педагогической оценки уровня усвоения знаний, умений и навыков; специальная индивидуализированная работа психолога и педагога-дефектолога не предусматривалась. Учет психофизических особенностей и образовательных потребностей детей с ЗПР проявлялся, главным образом, в создании организационно-педагогических условий их обучения и воспитания: организации щадящего режима, меньшей наполняемости классов, соответствии темпов учебной работы возможностям познавательной деятельности детей, что определило увеличение сроков обучения в начальной школе на один год.

Наряду с обучением детей с ЗПР в условиях специальной коррекционной школы, отечественными дефектологами была предложена интегративная форма обучения таких детей в специальных классах массовой школы («классах выравнивания»), куда зачислялись преимущественно дети с более выраженной формой задержки психического развития (церебрально-органического генеза по классификации К.С. Лебединской, 1982). И хотя исследователями отмечалось некоторое повышение академической успешности школьников с ЗПР в специальных условиях обучения [Н.А. Никашина, 1981; С.Г. Шевченко, 1982 и др.], рост их психического и личностного развития [И.Ю. Кулагина, 1982 и др.], практическая реализация такой системы обучения в целом себя не оправдала.

Анализ ситуации со всей очевидностью показал, что механическая пролонгация сроков обучения, сокращение наполняемости классов, уменьшение объема изучаемого материала далеко не во всех случаях способны обеспечить ожидаемый обучающий и развивающий эффект. Появилось понимание необходимости *качественно иных решений*, затрагивающих уже не столько организационные, сколько содержательные аспекты образования детей с ЗПР, начиная с изменения принципов и задач диагностики, результаты которой могли бы соотноситься с задачами индивидуально-дифференцированного коррекционно-развивающего обучения.

В 90-х гг. XX в. Институтом коррекционной педагогики РАО была разработана Концепция коррекционно-развивающего обучения (КРО) [С.Г. Шевченко, 1999]. Это была передовая для того времени педагогическая система, реализующая комплексный подход к диагностике и коррекции недостатков развития детей с трудностями в обучении, включавшая в качестве условия наличие специально подготовленных для

данной работы кадров (психологов, дефектологов, логопедов, учителей). Создание школьного психолого-медико-педагогического консилиума должно было обеспечить интеграцию диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работы, врачебный контроль и медицинскую поддержку части детей с ЗПР.

Несмотря на очевидные достоинства системы КРО, в ней не были отчетливо представлены задачи, механизмы и условия реализации дифференцированного подхода с учетом неоднородности образовательных потребностей школьников с ЗПР. Анализ образовательных программ позволяет утверждать, что такого рода дифференциация по-прежнему осуществлялась преимущественно за счет организационных условий обучения.

Таким образом, можно констатировать, что в 70-е – 90-е гг. прошлого века были предприняты попытки формирования относительно самостоятельного вектора школьного образования детей с ЗПР. Научное обоснование и методическую поддержку этого процесса обеспечивали активно проводившиеся психолого-педагогические исследования, основным объектом которых было познавательное развитие ребенка, что является характерным для исследований в области специальной психологии на этапе дифференциации системы специального образования [Е.Л. Гончарова, 2002]. И хотя к этому времени специальная психология накопила богатейший теоретический и эмпирический материал, систематизирующий представления о детях с ЗПР, о роли эмоциональных и мотивационных компонентов познавательной деятельности ребенка, его личностном развитии [Н.Л. Белопольская, 1997; Е.Е. Дмитриева, 1998; С.А. Домишкевич, 1981; И.А. Коробейников, 1990; Л.В. Кузнецова, 1986; И.Ю. Кулагина, 1989; Т.Д. Пускаева, 1989; Е.С. Слепович, 1994; У.В. Ульenkova, 1990 и др.], педагогической практикой он остался невостребованным.

В отношениях между результатами научных междисциплинарных исследований и педагогической реальностью сложился заметный дисбаланс: в клинических и психологических исследованиях определились основания для образовательной дифференциации детей с ЗПР, но в педагогической практике они продолжали рассматриваться как относительно однородная с точки зрения образовательных потребностей группа. Считалось, что в большинстве случаев отставание в развитии может нивелироваться благодаря педагогически правильному отношению к детям и пролонгации обучения в начальном звене на один год. Возникновение проблем в этом векторе образовательной практики было предопределено и отсутствием внимания к различиям в содержании образовательных потребностей у детей с ЗПР.

На *этапе интеграции систем общего и специального образования* особые образовательные потребности рассматриваются как ориентир для устранения дисбаланса между обучением и развитием детей, как основа целенаправленного и дифференцированного подхода к созданию специальных условий компенсации недостатков развития школьников, их образовательной и социальной интеграции. Данный подход предусматривает и изменение смысла дифференциальной диагностики, который задается уже не столько задачами определения типа образовательной организации (школы либо 7-го, либо 8-го вида), рекомендуемой ребенку на основании клинического диагноза, сколько задачами определения вариантов развития внутри нозологической группы.

Взгляд на проблемы образования детей с ЗПР в ракурсе их особых образовательных потребностей позволяет понять, почему упомянутые выше способы организации образования таких детей не обеспечивали должного развивающего, коррекционного и образовательного эффекта применительно к значительной группе этих школьников, прежде всего, с наиболее выраженными нарушениями развития.

Основываясь на общей оценке актуальных задач и направлений развития специальной психологии на современном этапе, характеризующемся процессами интеграции общего и специального образования [Е.Л. Гончарова, 2002, 2003], можно говорить о появлении необходимых предпосылок и условий для рационального упорядочения и углубленной проработки основных видов деятельности психолога, направленных на *психологическое сопровождение детей с ЗПР в современной образовательной практике*. Успешность такого сопровождения, основанного на системной реализации взаимосвязанных видов деятельности психолога, во многом зависит от уточнения особых образовательных потребностей обсуждаемой категории детей, обоснованной дифференциации специальных условий их удовлетворения, что в совокупности позволит определить конкретные формы и адресное содержание психологической помощи.

Во второй главе **«Психологическое сопровождение как категория системной профессиональной деятельности психолога в образовательном пространстве»** рассматриваются вопросы появления, становления и ракурсов понимания категории психолого-педагогического сопровождения; обсуждается роль, место и задачи психологического сопровождения детей с ЗПР в современной образовательной практике.

Идея психолого-педагогического сопровождения детей стала активно развиваться в 90-е годы XX в. в контексте приоритетов гуманистической парадигмы образования и предполагала поиск путей и возможностей рационального включения психологического знания в решение задач образовательной практики.

Термин «сопровождение» активно используется в современных психолого-педагогических работах, однако для него, как и для многих других относительно новых понятий, в научном тезаурусе еще не сложилось единого устойчивого определения. Многие авторы понятия «психологическое», «психолого-педагогическое» и «социально-психологическое» сопровождение зачастую употребляют как синонимы. Разумеется, это не исключает различий в расстановке акцентов: применительно к психологическому направлению сопровождение рассматривается преимущественно в ракурсе создания зоны ближайшего развития и содействия в раскрытии личностного потенциала ребенка; в контексте социально-психологического направления – в ракурсе формирования опыта социального поведения и навыков общения, а психолого-педагогического – в ракурсе развития личностных качеств, необходимых для успешной учебной деятельности (активности, самостоятельности, произвольности и т. д.). Еще одним значимым для анализа ракурсом понимания категории «сопровождение» представляется подход, в котором оно рассматривается как система деятельности педагогов, психологов, социальных работников, врачей, направленная на создание медико-социально-психологических условий для полноценного развития, оздоровления, успешного обучения ребенка и его благополучной адаптации к изменяющимся жизненным требованиям, ситуациям и обстоятельствам.

Субъектом сопровождения могут быть ребенок, педагог, образовательный процесс. С позиций новой субъектной парадигмы [К.А. Абульханова, 2005] обосновывается феномен «коллективного субъекта», формулируются его основные признаки, выделяются различные уровни проявления субъектности группы [А.В. Брушлинский, 1997; А.И. Донцов, 1979; В.Н. Дружинин, 2000; А.Л. Журавлев, 2009; В.И. Слободчиков, 2000 и др.]. Перечисленные работы послужили методологическим основанием для выделения и описания «коллективного субъекта сопровождения» в исследованиях в области специальной психологии и коррекционной педагогики [Е.Л. Гончарова, 2009; Ю.А. Разенкова, 2010].

Различные аспекты психолого-педагогического сопровождения рассматриваются в исследованиях Е.Р. Баенской, В.С. Басюка, Н.Л. Белопольской, М.Р. Битяновой, Н.Ю. Боряковой, Е.В. Бурмистровой, И.В. Вачкова, О.С. Газмана,

Е.С. Глевицкой, Е.Л. Гончаровой, Е.Е. Дмитриевой, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, Е.А. Козыревой, А.И. Красило, Д.В. Лубовского, Л.С. Медниковой, Н.Н. Михайловой, Ю.А. Разенковой, М.И. Роговцевой, В.И. Слободчикова, Л.М. Шипицыной, И.С. Якиманской, И.В. Ярославцевой и мн. др.

С позиций задач нашего исследования, наиболее близкой в концептуальном и содержательном плане представляется парадигма сопровождения, разработанная М.Р. Битяновой [1997]. И хотя она центрируется на социально-психологических аспектах определения роли, содержания и организации этого процесса, многие положения, сформулированные автором, продуктивно ассоциируются с задачами и форматами деятельности психолога, сопровождающего образование детей с ЗПР, а именно: специалист организует деятельность как психологическую практику, со своими внутренними целями и ценностями, органично вплетая ее в ткань учебно-воспитательной педагогической системы и делая ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. В рамках данного подхода *сопровождение* определяется как *система* профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических *условий* для успешного *обучения и психологического развития* ребенка в ситуациях *школьного взаимодействия*.

Разработка основ организации психологической работы в образовательном учреждении, технологий деятельности психологических служб, видов, направлений и форм деятельности педагогов-психологов нашла отражение в трудах И.В. Дубровиной, Ю.М. Забродина, Д.В. Лубовского, Е.И. Метельковой, Р.В. Овчаровой и др. В качестве принципиально важного направления в адресной работе с детьми с ОВЗ, обучающимися в условиях инклюзии, декларируются ориентация психологической службы на обеспечение психического и психологического здоровья школьников, организация психологической помощи различным категориям обучающихся, создание системы психологической поддержки образования [С.В. Алехина, 2013, Н.В. Бабкина, 2006, 2012; О.Е. Буланова, 2005; Т.Н. Князева, 2005; Р.В. Овчарова, 2008; М.М. Семаго, 2005; Н.Я. Семаго, 2006; О.А. Щербакова 2007 и др.]. Однако, как показал анализ содержания профессиональной деятельности педагогов-психологов, сопровождением образовательной интеграции ребенка с ОВЗ в массовой школе занимаются лишь 6,5% педагогов-психологов (Е.И. Метелькова). В качестве причин низкой эффективности психологической службы как инструмента социального развития образования отмечаются недостаточность ее теоретико-методологических основ; отсутствие нормативной правовой базы, соответствующей задачам современного образования;

недостаточное научно-методическое обеспечение деятельности школьного психолога; неудовлетворительный уровень межведомственного взаимодействия; неразвитость таких форм работы, как психологическая экспертиза.

Если для системы массового образования сопровождение развития ребенка остается еще относительно новым явлением и только формируется, то в сфере специального образования уже накоплен значительный опыт психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, и в настоящее время, в связи с реформированием системы их образования, оно совершенствуется, видоизменяя целевые ориентиры, форму и содержание. Одно из главных направлений ее совершенствования связано, прежде всего, с необходимостью разработки системы психологического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии и интеграции.

Вне зависимости от методологического подхода к определению понятия сопровождения и его актуальных задач, все исследователи определяют сходные виды деятельности психолога: психологическую диагностику, развивающую и коррекционную работу, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертную и социально-диспетчерскую деятельность (в рамках взаимодействия отдельных специалистов и служб помощи ребенку и его семье).

Многие авторы признают, что важнейшей составляющей психологического сопровождения является психологическая диагностика, и от ее качества во многом зависит эффективность всей системы сопровождения ребенка с ОВЗ. На важную роль психодиагностики, но при этом недостаточность ее методического обеспечения, указывают Е.Л. Инденбаум, Е.И. Казакова, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, В.А. Лонина, Е.С. Слепович и др., проявляя озабоченность отсутствием приемлемого подхода к типологизации детей с ЗПР, способствующей распознаванию вероятного генезиса тех или иных трудностей развития ребенка и одновременно соотносящейся с содержанием задач коррекционно-педагогической практики. Продуктивными в этом плане, на наш взгляд, представляются концепция функционального диагноза, разработанная И.А. Коробейниковым [1995, 2004], функционально-уровневый подход С.А. Домишкевича [2002], подход к оценке психосоциального развития ребенка с ЗПР, обоснованный Е.Л. Инденбаум [2011], а также двухмерная модель интеллекта, включающая когнитивные и эмоционально-мотивационные компоненты, разработанная Н.Л. Белопольской [1997, 2008].

Анализ многочисленных научно-исследовательских разработок, прямо или косвенно относящихся к проблеме сопровождения детей с ЗПР [Н.Л. Белопольская, 1996, 2013, Н.Ю. Борякова, 2014; Л.К. Гайфуллина, 2004; Е.Л. Гончарова, 2003; Е.Е. Дмитриева, 2005; А.О. Дробинская, 2005; Е.А. Екжанова, 2013; Г.И. Ефремова, 1997; С.Д. Забрамная, 2000; О.В. Залесская, 2005; Е.Л. Инденбаум, 2011; И.К. Йокубаускайте, 2006; Т.Н. Князева, 2005; И.А. Коробейников, 2002; Е.А. Макеева, 2004; Л.С. Медникова, 2017; Т.Н. Павлий, 1997; Е.С. Слепович, 2008; Н.П. Слободяник, 2000; У.В. Ульенкова, 2012 и др.], позволяет утверждать, что при несомненном признании высокой значимости этой деятельности и наличии отдельных продуктивных попыток реализации конкретных ее направлений, в настоящее время отсутствует целостный концептуальный подход к психологическому сопровождению, учитывающий неоднородность развития школьников данной категории и ориентированный на достижение целей современного образования детей с особыми образовательными потребностями, нашедшими отражение в Концепции специального стандарта начального школьного образования детей с ОВЗ.

Мы рассматриваем *психологическое сопровождение детей с ЗПР* как *планомерную реализацию основных видов профессиональной деятельности психолога, дифференцированных в соответствии с актуальными задачами современной образовательной практики и способствующих в своей совокупности успешному обучению и развитию каждого ребенка с ЗПР*. В качестве основных задач сопровождения мы выделяем: выявление, устранение и предотвращение дисбаланса между процессами обучения и развития детей с учетом их индивидуальных возможностей; коррекцию вторичных нарушений развития, проявляющихся в когнитивной, эмоциональной и социально-поведенческой сферах; создание условий для социально-психологической адаптации личности ребенка.

Решение поставленных задач требует описания диапазона профессионального участия и специфики направлений работы психолога, а также конкретизации спектра задач и содержательного наполнения его деятельности. В качестве базового компонента психологического сопровождения, позволяющего осуществить дифференцированный (индивидуализированный) подход к определению образовательных и компенсаторных возможностей детей с ЗПР и выделению приоритетов коррекционной работы, формулировать рекомендации для педагогов и родителей, осуществлять мониторинг развития ребенка, мы рассматриваем особым образом организованную диагностическую деятельность психолога.

В третьей главе «Содержание и условия реализации основных видов деятельности в системе психологического сопровождения детей с задержкой психического развития» представлены результаты осмысления и структурирования обширного массива практических проблем и запросов образовательной практики, определяющих приоритетные направления деятельности психолога, наполняющие их конкретным содержанием. Выделены и проанализированы основные виды и направления деятельности, составляющие функционал специального психолога, обеспечивающего профессиональное сопровождение детей с ЗПР в современной образовательной среде; обсуждаются профессиональные, правовые и этические аспекты его деятельности; предлагаются критерии оценки эффективности психологического сопровождения.

Значительный диапазон выраженности нарушений при задержке психического развития диктует необходимость *дифференцированного подхода* к определению условий и содержания образования, соответствующего возможностям и потребностям разных групп школьников с ЗПР, их зоне ближайшего развития. Доказывается, что попытка выйти за рамки этой зоны, форсировать процесс обучения без учета специфики нарушения и динамики его компенсации в процессе коррекционно-развивающей работы, не только не обеспечивает эффективного обучения, но и, более того, приводит к утрате его развивающего характера.

Основные представления об актуальном развитии ребенка с ЗПР и зоне его ближайшего развития определяются в процессе *психологической диагностики*, рассматриваемой нами в качестве *базового компонента* психологического сопровождения. Это позволяет реализовать дифференцированный (индивидуализированный) подход:

- к определению образовательных и компенсаторных возможностей детей с ЗПР, уточнению психологического содержания их особых образовательных потребностей;
- к выбору образовательного маршрута, определяющего специальные условия образования;
- к выделению приоритетных целей коррекционной работы и построению программ комплексной коррекционной помощи;
- к определению задач и сфер взаимодействия с педагогами, врачами и родителями;
- к осуществлению мониторинга развития ребенка.

Результаты психологической диагностики в структуре комплексного обследования ученика с ЗПР, в совокупности с результатами анализа социальной ситуации его развития и условий семейного воспитания, формируют опору для системного разностороннего контроля динамики развития детей, анализа и оценки успешности коррекционно-педагогической работы и соответствия выбранного образовательного маршрута возможностям и потребностям ребенка.

В исследованиях Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, О.С. Никольской, Н.Д. Шматко и др. обосновывается утверждение о том, что практика инклюзивного и специального образования должна ориентироваться, главным образом, на развитие ребенка, а не на его нозологический диагноз. Показано, что уровень психического развития поступающего в школу ребенка с ЗПР зависит не только от диагностированных у него нарушений, но в не меньшей мере – от качества раннего и дошкольного воспитания и обучения [Н.В. Бабкина, 2015; Н.Л. Белопольская, 2009, 2015; Е.Е. Дмитриева, 2005; У.В. Ульенкова, 2002 и др.]. *Вариант развития* определяется совокупностью характеристик когнитивной, аффективной и социально-поведенческой сфер личности ребенка, – характеристик, различающихся степенью выраженности признаков задержанного развития и предполагающих в одних случаях обучение в среде сверстников с условно-нормативным развитием, в других – в среде детей со сходными нарушениями развития [И.А. Коробейников, 2012].

На начальном этапе разработки собственной схемы определения вариантов развития детей с ЗПР нами были проанализированы данные современных теоретических и эмпирических исследований, в том числе и данные собственных исследований [Н.В. Бабкина, 2003, 2012; Н.Л. Белопольская, 2013; А.Д. Вильшанская, 2008; С.А. Домишкевич, 2002; А.О. Дробинская, 2006; Е.Л. Инденбаум, 2012; И.А. Коробейников, 2002; И.Ф. Марковская, 2005; Е.С. Слепович, 2008; У.В. Ульенкова, 1994, 2002 и др.], содержащие описание вариативных психологических характеристик этой категории детей. Предложена схема построения типологии, опирающаяся на детализированное феноменологическое описание групп детей с ЗПР на начальном этапе школьного обучения, дифференцированных на основе наиболее вероятных комбинаций признаков задержанного развития и степени их выраженности, и убедительно показывающая, что рекомендации по сопровождению учеников, относящихся к каждой из выделенных групп, не могут быть идентичными, причем это касается как деятельности психолога, так и работы учителя и участия родителей.

Перечислены условия и требования, предъявляемые к содержанию диагностической процедуры. Акцентируется внимание на том, что главным условием продуктивности, эффективности психологического исследования ребенка является не столько выбор конкретных методик, сколько овладение целостной методологией данного вида диагностики, позволяющей целенаправленно получать необходимый массив диагностических данных и осмысленно их интерпретировать [И.А. Коробейников, 2016].

Коллегиальное обсуждение результатов обследования всеми специалистами психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) позволяет выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка, определить общий прогноз его дальнейшего развития, комплекс необходимых коррекционно-развивающих мероприятий и разработать *согласованную программу* действий.

Коррекционно-развивающая деятельность в рамках психологического сопровождения ребенка с ЗПР в условиях образования включает: выбор специальных методик и программ коррекционно-развивающих курсов в соответствии с результатами диагностического обследования и выделенными на их основе приоритетами коррекционно-развивающей работы; проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на компенсацию имеющихся у ребенка нарушений и формирование сферы жизненной компетенции.

Представлены основные направления коррекционной работы, определяемые спецификой психической деятельности, поведения и социально-эмоционального развития данной категории детей: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; развитие познавательной сферы и целенаправленное формирование высших психических функций; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; формирование сферы социальных коммуникаций.

Все перечисленные направления коррекционной работы с детьми с ЗПР, в разное время и в разных масштабах, являлись предметом наших собственных научно-методических разработок. В результате часть из них была использована при подготовке нормативных документов (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ЗПР), описывающих и регламентирующих цели, содержание и организацию образования данной категории детей.

Подробно описано содержание коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование жизненных компетенций как основы социальной

адаптации и условия успешной социализации детей с ЗПР. Рассмотрены ее направления и планируемые результаты; определены условия, главными из которых являются тесное взаимодействие психолога, учителя и родителей школьника, а также субъектная позиция самого ребенка. Показано, как требования к результатам формирования сферы жизненной компетенции дифференцируются (индивидуализируются) в зависимости от выраженности и характера нарушений психического развития ребенка (варианта развития) и актуальных задач его психологического сопровождения.

Раскрыты содержание, задачи и формы реализации *экспертно-консультативной деятельности* психолога в рамках сопровождения детей с ЗПР, как деятельности, интегрирующей результаты их диагностического обследования и коррекционной работы, а также способствующей продуктивной координации усилий основных субъектов сопровождения, включая родителей детей с ЗПР.

Экспертно-консультативная и координационная деятельность психолога включает: психологическое просвещение и консультирование педагогов; организацию продуктивного взаимодействия с родителями; комплексный мониторинг развития ребенка; экспертную деятельность по оценке адекватности выбранного образовательного маршрута и его корректировке; экспертизу образовательной среды с точки зрения соответствия особым образовательным потребностям школьника; координацию взаимодействия с психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и ресурсными центрами.

Задачи, содержание и методы работы психолога с педагогами и родителями дифференцируются в зависимости от варианта развития ребенка и условий его обучения.

Одна из главных задач психолога во взаимодействии с учителем – обучение педагога целенаправленному наблюдению за ребенком, фиксации тех или иных трудностей и своевременному обращению за помощью к психологу; помощь в осмыслении результатов проведенного обучения в проекции на развитие ребенка, соотнесении «шагов» в развитии ребенка с «шагами» в методике обучения [О.И. Кукушкина, 2002]. Обращается внимание на особую значимость психологического просвещения и консультирования педагогов, обучающих детей с ЗПР в условиях инклюзии, в связи с отсутствием у большинства из них *специальной* подготовки. Приводятся примеры консультирования педагогов по вопросам выбора индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с обучающимися, а также

оптимизации методического обеспечения и организационных условий оценки достижений ребенка в усвоении образовательной программы, включающих его приобретения в сфере жизненной компетенции.

Задачи психолога по отношению к родителям школьника с ЗПР – максимальное их привлечение к участию в образовательном процессе; помощь в адекватном оценивании возможностей своего ребенка, понимании его трудностей и определении ресурсов в решении поставленных задач обучения и воспитания; повышение мотивации семьи на сотрудничество со школьными специалистами.

Осуществление *экспертной деятельности* проводится на междисциплинарной основе с участием всех специалистов ПМПк. Результатом такой работы является отслеживание (мониторинг) продвижения ребенка в усвоении академических знаний и формировании сферы жизненной компетенции, что позволяет, с одной стороны, оценивать *адекватность выбранного образовательного маршрута* и при необходимости вносить в него корректировки, а с другой – предоставлять администрации образовательной организации *объективную информацию*, позволяющую осуществлять анализ воздействия традиционных и инновационных образовательных и психолого-педагогических технологий на качество обучения и личностные изменения школьников.

Еще одно направление экспертной деятельности психолога – психологическая экспертиза *соответствия образовательной среды особым образовательным потребностям* и индивидуальным особенностям обучающихся с ЗПР; защита ребенка от деструктивного воспитательного и психологического влияния, обеспечение школьнику субъективного ощущения комфорта и уверенности в своих силах.

Психологическое сопровождение как системно организованный процесс нуждается в оценке эффективности. Для этого нами предлагаются критерии, включающие: оценку полноты и качества реализации всех основных видов деятельности психолога; соответствие созданных совместно с другими специалистами дифференцированных условий особым образовательным потребностям ребенка с ЗПР; динамику продвижения ребенка в психофизическом развитии и освоении образовательной программы. Залогом продуктивной коррекционно-развивающей и экспертно-консультативной деятельности и эффективности психологического сопровождения в целом является методологически обоснованная и корректно организованная диагностическая деятельность.

В четвертой главе **«Функциональный диагноз как система организации полипрофессионального знания о ребенке с задержкой психического развития в контексте задач психологического сопровождения»** анализируются теоретико-методологические предпосылки становления современного комплексного подхода к диагностике нарушений развития, исходно базирующегося на теоретических и практических разработках отечественной педологии, как науки о комплексном изучении ребенка. Не касаясь оценки причин, по которым педология была объявлена «лженаукой», мы проанализировали критические взгляды Л.С. Выготского на недостатки, проявившиеся в процессе становления педологической диагностики. С опорой на подробный анализ конкретных примеров из диагностической практики он показал несовершенство многих ее звеньев и обозначил систему координат для конструктивного развития этой области и ее желаемый образ. Построение педологического диагноза в соответствии с моделью, предлагавшейся Л.С. Выготским, предполагало реализацию всех необходимых видов деятельности специалистов, включенных в этот процесс, определение роли и вклада каждого из них в пределах профессиональной компетенции, использование продуктивной формулы анализа и интерпретации данных диагностики, описание сути и принципов построения прогноза развития и трансформации данных диагностики в коррекционные рекомендации.

Отмечается, что признание основных положений этого подхода в нашей стране во многом носило формально-декларативный характер, и диагностическая практика развивалась по своим законам, со своими приоритетами, ограничениями и меняющимися установками. Однако с введением в практику образования федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ задачи диагностики вновь стали приобретать полезный смысл и определенное поле профессиональной ответственности. В качестве наиболее важного условия, способствующего решению этих задач, выступает системное упорядочение процедуры комплексного диагностического обследования ребенка с ЗПР, предполагающее определение приоритетов в содержании, целях диагностики, а также принципов использования результатов и организации диагностической деятельности. Перечисленные позиции находят отражение в концепции функционального диагноза при нарушениях психического развития в детском возрасте, разработанной И.А. Коробейниковым [1995, 2004], но не нашедшей широкого применения на практике, прежде всего, потому, что вне целостной системы психологического сопровождения детей с ОВЗ формат функционального диагноза не может быть продуктивно востребованным.

В разработанном нами подходе к психологическому сопровождению ребенка с ЗПР в условиях интегрированного или инклюзивного образования в качестве базового компонента такого сопровождения выделяется особым образом организованная диагностическая деятельность. Обосновывается позиция, определяющая необходимость системного упорядочения комплексной диагностической процедуры, описываются спектр задач, решение которых необходимо с опорой на данные диагностики, и требования, предъявляемые к процедуре функциональной диагностики, качеству ее результатов, форматам их анализа и интерпретации, правилам взаимодействия специалистов, участвующих в комплексном психолого-медико-педагогическом обследовании ребенка. Обосновывается выделение двух векторов диагностической деятельности психолога в системе психологического сопровождения: осуществление психологического исследования ребенка и координация диагностической деятельности специалистов на всех ее этапах – от первичной постановки задач комплексной диагностики до обсуждения ее результатов, определения адресатов и форматов ее использования. Рекомендуемое нами делегирование психологу координирующих функций в работе специалистов, участвующих в комплексном сопровождении ребенка с ЗПР, обосновывается описанием специфики и диапазона его профессиональных компетенций.

Для обеспечения продуктивной практики установления вариантов развития детей с ЗПР, лежащей в основе определения для них дифференцированных образовательных условий, нами были выделены и описаны характеристики психической деятельности, поведения ребенка, позволяющие отнести его к тому или иному типологическому варианту ЗПР. Эти характеристики, представленные ниже, мы определяем как *базовые*, и каждая из них является коллективным продуктом диагностической работы, разделяемо осуществляемой каждым участником комплексного обследования ребенка.

- *Познавательная деятельность* рассматривается нами в ракурсе оценки общего интеллектуального развития ребенка и характеристик его познавательной активности.
- *Организация и продуктивность мыслительной деятельности* оценивается на основе характеристик саморегуляции, целенаправленности деятельности и умственной работоспособности.
- *Коммуникации*, структурированные в частных характеристиках, оцениваются раздельно – в условиях учебной деятельности и вне учебной деятельности.

- *Обучаемость* рассматривается нами в традиционном понимании, как индикатор «зоны ближайшего развития», и в прагматическом понимании – как важный фактор прогнозирования наиболее приемлемого варианта образовательных условий. Кроме того, мы сочли целесообразным ввести отдельную оценку *когнитивного* и *мотивационного ресурсов обучаемости*. Основанием для такого разделения является вероятность преимущественной зависимости качества и уровня обучаемости от интеллектуального фактора, проявляющегося, как правило, при более выраженных проявлениях церебрально-органических нарушений, либо от эмоционально-личностной незрелости (на фоне удовлетворительного когнитивного развития), характерной для более легких проявлений психического дизонтогенеза по типу задержанного развития.

На основе перечисленных характеристик представлено компактное дифференцированное описание различающихся групп детей, с опорой на которое появляются дополнительные возможности упорядочения процедуры функциональной диагностики и повышения эффективности применения ее результатов в решении задач психологического сопровождения (см. таблицу 1 на с. 32.).

Следует обратить внимание на то, что в предлагаемой нами типологии детей с ЗПР выделяются три варианта их развития. Два из них в целом соотносимы с вариантами, описанными в ПрАООП НОО обучающихся с ЗПР: вариант 7.1., предполагающий обучение ребенка с ЗПР в условиях инклюзии, в календарные сроки, рассчитанные на детей с условно нормативным развитием; вариант 7.2., предполагающий обучение ребенка с ЗПР в группах детей со сходными образовательными потребностями в пролонгированные сроки. Третий вариант развития, описанный нами, характеризуется более выраженными нарушениями в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах ребенка, и решение об окончательном выборе для него образовательного маршрута принимается в процессе диагностического обучения (по варианту ПрАООП НОО 7.2).

Особые образовательные потребности, описанные для всех детей с ОВЗ, как важный, теоретически обоснованный конструкт коррекционной педагогики и специальной психологии, дифференцируются по отношению к конкретным категориям детей, исходя из специфических для каждой из них психолого-педагогических характеристик. Последние предполагают создание специальных условий для полноценного удовлетворения указанных потребностей.

Таблица 1. Параметры дифференцированного описания групп детей с ЗПР по обобщенным базовым характеристикам

Группы Характеристики	Группа А	Группа В	Группа С
Познавательная деятельность <i>Общее интеллектуальное развитие</i> <i>Познавательная активность</i>	- по уровню и структуре – приближение к возрастной норме - по общему уровню – близкая к норме; неустойчивая, поверхностная, с признаками избирательности	- неравномерное по структуре, общий уровень – в границах низкой нормы или ниже нормы - сниженная, избирательная, поверхностная	- по уровню и структуре – приближение к легкой умственной отсталости - сниженная, ситуационная, быстро угасающая
Организация и продуктивность мыслительной деятельности <i>Саморегуляция и целенаправленность</i> <i>Умственная работоспособность</i>	- недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента продуктивности (ослабление контроля, колебания целенаправленности) - достаточная – при наличии адекватной внутренней (интерес) или внешней мотивации; возможна пресыщаемость в субъективно сложных видах деятельности	- недостаточная сформированность, неустойчивость мотивационного компонента в сочетании с «органической» деконцентрацией внимания, дефицитом произвольной активности, склонностью к аффективной дезорганизации деятельности - пониженная, неравномерная – в связи с неустойчивостью мотивации, сочетающейся с повышенной истощаемостью, пресыщаемостью и когнитивными затруднениями	- несформированность устойчивых форм саморегуляции и произвольной активности - низкая, неравномерная – в связи с когнитивными нарушениями, сниженной мотивацией, деконцентрацией внимания, инертностью, истощаемостью и быстрой пресыщаемостью
Коммуникация <i>В условиях учебной деятельности</i> <i>Вне учебной деятельности</i>	- при понимании и способности к усвоению норм и правил коммуникации в учебной обстановке, неустойчивое их соблюдение в связи с мотивационной и личностной незрелостью, недостатками произвольной саморегуляции - навыки спонтанной, инициативной, но недостаточно упорядоченной и поверхностной коммуникации, порождаемой преимущественно эмоциональными стимулами	- при потенциальной способности к пониманию правил коммуникации в учебной обстановке, затрудненное и/или неустойчивое усвоение и воспроизводство адекватных коммуникативных эталонов - проявления инициативы и спонтанности в коммуникациях ограничены и носят, преимущественно, реактивный и малопродуктивный характер при обедненном репертуаре и невысоком качестве коммуникативных средств	- выраженные трудности понимания правил коммуникации, преимущественное усвоение их на уровне стереотипов, часто реализуемых без учета контекста ситуации - на фоне выраженного дефицита адекватных средств как вербальной, так и невербальной коммуникации, и низкой способности к пониманию смыслов и контекстов ситуаций взаимодействия с окружающими, речевая и поведенческая активность ребенка либо резко ограничена, либо хаотична, неконтролируема и не соотносима с содержанием задач коммуникации
Обучаемость	<i>Когнитивный ресурс</i> обучаемости достаточен для освоения цензового уровня образования в среде нормально развивающихся сверстников в те же календарные сроки. <i>Мотивационный ресурс</i> обучаемости и зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, раскрываются и корректируются в процессе обучения.	<i>Когнитивный и мотивационный ресурсы</i> обучаемости вариативны, но в целом ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, уточняется и корректируется в процессе обучения.	<i>Когнитивный и мотивационный ресурсы</i> обучаемости существенно ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, и специальные образовательные условия определяются в процессе диагностического обучения.

Нами предпринята попытка описания особых образовательных потребностей – сначала для категории детей с ЗПР в целом, а затем – для выделенных нами внутри этой категории групп детей, различающихся характером и степенью выраженности нарушений психического развития (вариантами развития) [Н.В. Бабкина, 2012, 2013, 2016, 2017].

В соответствии с установленными различиями между детьми на когнитивном, социально-эмоциональном и поведенческом уровнях, смоделированы совокупности условий, преимущественно необходимых для удовлетворения потребностей детей в каждой из выделенных нами групп. Определены дифференцированные виды специальной помощи детям с ЗПР, реализуемой психологом как самостоятельно, так и во взаимодействии с другими специалистами, обеспечивающими процесс образования и комплексного сопровождения детей. Рассмотрено основное содержание дифференцированной помощи учителям и родителям детей с ЗПР.

В пятой главе **«Опыт преемственного психологического сопровождения детей с задержкой психического развития»** обосновывается значимость формирования саморегуляции как одного из приоритетных направлений психологического сопровождения детей с ЗПР в дошкольном и младшем школьном возрасте; приводятся результаты экспериментального исследования осознанной саморегуляции в познавательной деятельности у этих детей; описывается модель дифференцированного психологического сопровождения (на примере формирования саморегуляции), включающая диагностическую, коррекционно-развивающую и экспертно-консультативную деятельность специалиста.

Как показал анализ многочисленных (в том числе и собственных) психолого-педагогических исследований, характерная для детей с ЗПР дошкольного и младшего школьного возраста недостаточная сформированность осознанной саморегуляции деятельности является тормозящим фактором когнитивного и личностного развития ребенка, а также одной из основных причин, порождающих трудности в учебно-познавательной деятельности (Е.Б. Аксенова, Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, Н.Ю. Борякова, С.А. Домишкевич, А.О. Дробинская, Г.И. Ефремова, Г.И. Жаренкова, Е.Л. Инденбаум, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, W.H. Gaddes, H. Spionek, P.H. Wender и др.). Исследования эмоционального компонента сферы произвольной регуляции (Н.Л. Белопольская, И.Ю. Кулагина, Т.Н. Павлий, В.И. Перегуда, Н.П. Слободяник, P.C. Wilkson и др.) показали, что детям с ЗПР свойственны эмоциональные незрелость

и неустойчивость, проявления которых существенно затрудняют их адаптацию к условиям и требованиям ситуации школьного обучения. При этом отмечается, что даже при обучении в условиях специальных коррекционных школ (классов) умения саморегуляции у подростков с ЗПР остаются к моменту завершения школьного образования несформированными, если им не была оказана своевременная помощь в развитии и стабилизации их регуляторной сферы [А.К. Осницкий, Н.В. Астахова, 2007].

Очевидно, что природа трудностей саморегуляции у детей с ЗПР носит многофакторный характер, включая в себя и нарушения корковой нейродинамики, и особенности эмоционально-волевой сферы, и недостатки воспитания на предшествующих этапах развития. Саморегуляция рассматривается нами как *интегративная характеристика особенностей психической деятельности ребенка*, выявляемая в условиях психологического эксперимента и потому доступная направленному наблюдению, контролю, описанию и выделению уровней и вариантов ее сформированности.

Планируя данный этап исследования, мы исходили из того, что систематизация и анализ специфических проявлений саморегуляции в познавательной деятельности детей с ЗПР, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, позволит обосновать особое направление психологического сопровождения, включающее целенаправленное формирование регуляторной сферы в качестве «мишени» коррекционно-развивающей работы с ребенком, способствующей актуализации потенциальных возможностей его личностного становления, что, по сути, и является главной задачей современного школьного образования.

Разработка и апробация *модели психологического сопровождения* на примере формирования саморегуляции включала несколько этапов, соответствующих общей логике проектирования психологического сопровождения, описанного в главах 3 и 4.

На первом этапе была построена диагностическая программа, позволившая, в контексте определения готовности ребенка с ЗПР к школьному обучению, *выделить и описать качественные уровни сформированности саморегуляции* в познавательной деятельности. Выбор отдельных методик основывался на представленных в главе 3 требованиях к диагностическому инструментарию. В схему анализа и интерпретации индивидуальных диагностических данных были включены «надтестовые показатели» [И.А. Коробейников, 1995, 2004] и параметры, характеризующие различные умения произвольной регуляции деятельности: постановка и удержание цели, способность к длительной организации собственных усилий, выбор способов действий и

последовательная их реализация, оценка промежуточного и конечного результата деятельности, исправление допущенных ошибок.

В исследовании приняли участие 160 детей 7-го года жизни, в том числе 70 дошкольников с ЗПР – воспитанников детских садов (групп) компенсирующего вида, 30 дошкольников с ЗПР – воспитанников детских садов общего типа и 60 нормально развивающихся дошкольников – воспитанников детских садов общего типа. Все дети с ЗПР имели соответствующее заключение психолого-медико-педагогической комиссии.

На основе выделенных показателей были определены и описаны четыре уровня сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности детей 6–7 лет, имеющих разные образовательные возможности (от варианта «высокой нормы» – 1-й уровень – до выраженной задержки развития – 4-й уровень). Они (а именно уровни со 2-го по 4-й) соотносятся с представленными в главе 4 соответствующими базовыми характеристиками психической деятельности ребенка, позволяющими отнести его к тому или иному типологическому варианту ЗПР, и конкретизируют их содержание для каждого из этих вариантов.

Цель следующего этапа состояла в *углубленном изучении структурных и содержательных особенностей* процесса осознанной регуляции деятельности у первоклассников с ЗПР, направленном на определение условий успешного ее осуществления и предполагающем *разработку и апробацию*, в рамках организованного психологического сопровождения, *комплексной программы формирования регуляторной сферы* у детей указанной категории.

В исследовании, проводившемся на базе школьного отделения учебно-воспитательного комплекса № 1478 и школы № 922 (Москва), приняли участие 60 детей 8-го года жизни, в том числе 20 нормально развивающихся школьников и 40 детей с ЗПР (разделенных впоследствии на контрольную и экспериментальную группы), *обследованных нами на предыдущем (дошкольном) этапе* с целью определения готовности к обучению, выбора образовательного маршрута и выработки *рекомендаций школьному психологу по организации коррекционной работы с детьми с самого начала школьного обучения*. Эти дети продемонстрировали 3-й и 4-й уровни сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, и им было рекомендовано обучение в соответствующих специальных образовательных условиях.

В процессе диагностики школьным психологом изучались возможности осознанной саморегуляции у детей с ЗПР: анализировались такие ее звенья, как принятие ребенком цели деятельности, определение и удержание ее программы,

формирование и сохранение способа действий, осуществление промежуточного и итогового контроля. При анализе результатов особое внимание уделялось показателям продуктивности деятельности и эффективности ее регуляции с учетом влияния различных видов помощи.

На основе анализа результатов установлено достоверное отличие детей с ЗПР 8-летнего возраста от нормально развивающихся сверстников по уровню сформированности различных звеньев и умений осознанной саморегуляции. Важно отметить, что трудности саморегуляции наблюдались не только при выраженной задержке психического развития, но и при легких ее формах.

Проведенное исследование позволило выявить уровень актуального и зону ближайшего развития произвольной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР, а также обосновать наличие у них особых потребностей в сфере ее формирования: необходимость специальных психокоррекционных занятий; учет специфики саморегуляции при организации учебно-воспитательного процесса; обеспечение специальной помощи в осознании и преодолении трудностей саморегуляции в учебной и вне учебной деятельности; специальную работу по формированию способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию возникающих трудностей, умению запрашивать и использовать помощь взрослого; специальную активизацию самостоятельности при решении учебных и бытовых задач.

Таким образом, можно заключить, что специальные условия актуализации потенциальных возможностей этих школьников должны включать, с одной стороны, внешнюю организацию среды, направленную на развитие ведущей деятельности ребенка и формирование соответствующих возрасту жизненных компетенций, с другой – специальную психолого-педагогическую работу по формированию умений осознанной саморегуляции и активизации собственных усилий ученика в этом направлении. При этом программа работы психолога должна быть дифференцирована с учетом специальных потребностей детей с ЗПР с различным уровнем сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности.

На следующем этапе проектирования модели психологического сопровождения была разработана *комплексная программа коррекционно-развивающей работы* по формированию регуляторной сферы школьников с ЗПР. Программа создавалась с учетом дифференцированного подхода к определению психолого-педагогических условий формирования осознанной регуляции познавательной деятельности у таких детей. При подготовке программы были учтены теоретические данные отечественных и

зарубежных исследователей о специфике становления саморегуляции в онтогенезе (Н.Л. Белопольская, Т.Н. Князева, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, К.Н. Поливанова, А. Bandura, А.М. Grant, К. Laidra, Р. Rosander, Е.А. Skinner, В.Ј. Zimmerman и др.) и выявленные нами наиболее характерные особенности регуляторной сферы, а также потенциальные возможности ее формирования у детей с ЗПР.

Комплексная программа коррекционно-развивающей работы включала: психокоррекционные занятия (с учетом выявленного на диагностическом этапе уровня сформированности у ребенка осознанной регуляции познавательной деятельности); психологическое просвещение и специальные занятия с учителями по осуществлению индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся; организацию продуктивного взаимодействия с родителями и консультативную помощь; внешнюю организацию среды, направленную на активизацию регуляторной сферы ребенка с ЗПР и развитие ведущей деятельности.

В работе представлены организационно-методические принципы деятельности психолога по формированию осознанной регуляции у первоклассников с ЗПР; основные направления и содержание занятий психолога с учетом уровня сформированности у детей саморегуляции; рекомендации учителям и родителям с учетом как общих особенностей психофизического развития детей с ЗПР, так и особенностей, дифференцированных в соответствии с уровнями саморегуляции.

На следующем этапе была реализована модель психологического сопровождения в условиях образовательной организации. В ее апробации приняли участие 20 первоклассников с ЗПР из числа обследованных нами на этапе оценки готовности к школьному обучению, а также их родители и учителя. Коррекционно-развивающая работа с детьми носила дифференцированный характер с учетом различий в уровнях саморегуляции.

Одновременно проводилась подготовительная работа с педагогами и родителями этих школьников по созданию специальных условий с учетом уровня сформированности саморегуляции. Работа строилась по общей схеме, представленной в главе 3. На протяжении всего эксперимента психолог осуществлял мониторинг развития каждого ребенка, своевременно корректируя рекомендации учителям и родителям, согласовывал совместные с ними действия, направленные на активизацию регуляторной сферы ученика, проводил консультирование по возникающим вопросам.

Диаграммы и описание детских случаев, представленные в работе, позволяют проследить общую динамику формирования осознанной регуляции познавательной деятельности у каждого ученика, а также рассмотреть ее на конкретных примерах.

Полученные результаты демонстрируют улучшение произвольной саморегуляции, приближающее большинство детей с ЗПР по всем исследуемым показателям к нормально развивающимся сверстникам. В контрольной группе такого роста эффективности не наблюдалось.

В процессе работы определилась продуктивная форма модели *коллективного субъекта* психологического сопровождения, опирающегося на формирование произвольной саморегуляции ребенка с ЗПР и предполагающего участие, помимо психолога, педагогов, родителей ребенка и самого ребенка, как активного субъекта осмысленной и целенаправленной деятельности.

Значимость данной части проведенного исследования для решения актуальных задач современного этапа развития образования подтверждается отражением его результатов в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Впервые в содержание образования в качестве *обязательного направления коррекционной работы* включена работа по формированию у детей с ЗПР произвольной регуляции деятельности и поведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование, посвященное разработке системы психологического сопровождения детей с задержкой психического развития и основанное на результатах анализа теоретико-методологических аспектов проблемы, основных тенденций развития современной образовательной практики, а также на результатах эмпирического изучения возможностей компенсации нарушений развития психологическими средствами, позволяет заключить следующее.

Предпосылки для разработки подхода к психологическому сопровождению детей с ЗПР в процессе их обучения и воспитания сложились уже на ранних этапах изучения этой категории детей, связываемых с достижениями отечественной клинической психиатрии детского возраста 30-х – 70-х годов прошлого века, которая внесла огромный вклад в изучение психического дизонтогенеза детского возраста. Однако одновременно обнаружили недостаточность клинического подхода для успешного преодоления трудностей развития и социализации этих детей и понимание необходимости привлечения с этой целью психолого-педагогического знания. основополагающее значение для формирования такого знания приобретают труды

Л.С. Выготского, получившие достойное продолжение в глубоких и разносторонних исследованиях детей с задержкой психического развития, осуществленных, прежде всего, на базе НИИ дефектологии АПН СССР.

Вместе с тем, как показал анализ периодов становления и развития в нашей стране организационных форм и моделей специального образования детей с ЗПР, при несомненных достижениях в данном секторе образовательной практики долгое время доминировали в известной мере упрощенные и одновременно завышенные представления о возможностях предлагавшихся вариантов организации образовательной среды. В этой связи показано отсутствие надлежащих условий для продуктивной реализации результатов научно-исследовательских разработок в данной области, значительно опережавших реальные запросы практики образования детей с ЗПР.

Тем самым подтверждается высокая теоретическая значимость концепции периодизации становления системы специального образования (Н.Н. Малофеев), демонстрирующей зависимость условий востребованности практикой результатов научных исследований от совокупности доминирующих социокультурных, экономических, политических факторов, трансформирующих систему образования. В частности, в нашем исследовании показано, что потребность в разработке подходов к дифференцированному психологическому сопровождению детей с ЗПР приобретает очевидную актуальность лишь с началом внедрения в практику моделей интегрированного и инклюзивного образования детей с ОВЗ.

На этом этапе в качестве основы дифференцированного подхода к созданию специальных условий компенсации недостатков развития школьников, их образовательной и социальной интеграции рассматривается категория особых образовательных потребностей. Изменяется смысл дифференциальной диагностики, который задается уже не столько задачами образовательной селекции на основании клинического диагноза, сколько задачами определения вариантов развития внутри нозологической группы.

В процессе анализа подходов к пониманию задач, содержания и принципов организации психологического сопровождения в современной образовательной практике было установлено, что при сходном понимании основной цели, задач, организации и субъектов психологического сопровождения не существует единого подхода к определению его содержания. При наличии различий в подходах разных авторов, касающихся соотношения акцентов или приоритетных позиций в

конструировании процесса сопровождения, большинством из них в качестве базовой деятельности психолога выделяется диагностика. Содержание диагностической информации, способы ее получения и принципы интерпретации также могут различаться в рамках разных подходов. Однако только на основе результатов диагностики становится возможным продуктивное решение задач сопровождения вне зависимости от его конкретной модели, смысловых приоритетов и ожидаемых психологических, педагогических и социальных эффектов.

Анализ многочисленных научно-исследовательских разработок, прямо или косвенно относящихся к проблеме сопровождения детей с ЗПР, позволяет утверждать, что, при несомненном признании высокой значимости этой деятельности и наличии отдельных продуктивных попыток реализации конкретных ее направлений, в настоящее время отсутствует целостный концептуальный подход к психологическому сопровождению, учитывающий неоднородность развития школьников данной категории и ориентированный на достижение целей современного образования детей с особыми образовательными потребностями, нашедшими отражение в Концепции ФГОС начального школьного образования детей с ОВЗ (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова). Реализация этих целей с опорой на потенциальные возможности психологического сопровождения требует описания диапазона профессионального участия и специфики направлений работы психолога, а также конкретизации спектра задач и содержательного наполнения его деятельности.

На основе результатов анализа существующих подходов к содержанию и организации психологического сопровождения детей в образовательной среде, а также на основе интеграции собственного опыта работы в этой области, нами были выделены и описаны три основных взаимосвязанных вида деятельности, определяющие функционал специального психолога в профессиональном сопровождении детей с ЗПР в современной образовательной среде – диагностическая, коррекционно-развивающая, экспертно-консультативная. Уточнено содержание этих видов деятельности с учетом специфики задач, обусловленной особенностями данной категории детей. Доказано, что в качестве базового компонента психологического сопровождения должна рассматриваться корректно организованная диагностическая деятельность, поскольку лишь на основе ее результатов возможна продуктивная реализация двух других видов деятельности – коррекционно-развивающей и экспертно-консультативной.

Обоснована необходимость выделения типологических вариантов ЗПР как основы дифференцированного подхода к построению программ комплексной

коррекционной помощи детям с ЗПР. Предложена схема построения означенной типологии, опирающаяся на подробное феноменологическое описание различающихся вариантов ЗПР.

Представлены основные направления коррекционной работы, определяемые спецификой психической деятельности, поведения и социально-эмоционального развития детей данной категории. Описано содержание коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование жизненных компетенций как основы социальной адаптации и условия успешной социализации детей с ЗПР.

Раскрыты содержание, задачи и формы реализации экспертно-консультативной деятельности психолога в рамках сопровождения детей с ЗПР, как деятельности, интегрирующей результаты их диагностического обследования и коррекционной работы, а также способствующей продуктивной координации усилий основных субъектов сопровождения, включая родителей детей с ЗПР.

Представлено методологическое обоснование концепции функционального диагноза, построенное на положениях Л.С. Выготского о принципах и задачах организации комплексного изучения детей с отклонениями в развитии. Показаны широкие возможности использования модели функциональной диагностики для решения современных задач психологического сопровождения детей с ЗПР. Обосновывается позиция, в соответствии с которой системное упорядочение процедуры комплексного диагностического обследования ребенка с ЗПР, предполагающее определение приоритетов в содержании, целях диагностики, а также принципов использования результатов и организации диагностической деятельности, должно осуществляться на основе функционального диагноза. Описываются спектр задач, решение которых необходимо с опорой на данные диагностики, требования, предъявляемые к процедуре функциональной диагностики, качеству ее результатов, форматам их анализа и интерпретации, правилам взаимодействия специалистов, участвующих в комплексном психолого-медико-педагогическом обследовании ребенка. Обосновывается наличие двух векторов диагностической деятельности психолога в системе психологического сопровождения: осуществление психологического исследования ребенка и координация диагностической деятельности специалистов на всех ее этапах – от первичной постановки задач комплексной диагностики до обсуждения ее результатов, определения адресатов и форматов ее использования.

Для обеспечения продуктивной практики установления вариантов развития детей с ЗПР, лежащих в основе определения для них дифференцированных образовательных условий, выделены и описаны базовые характеристики психической деятельности, поведения ребенка, позволяющие отнести его к тому или иному типологическому варианту ЗПР. На их основе представлено компактное дифференцированное описание различающихся групп детей, с опорой на которое появляются дополнительные возможности упорядочения процедуры функциональной диагностики и повышения эффективности применения ее результатов в решении задач психологического сопровождения.

В соответствии с установленными различиями между детьми на когнитивном, социально-эмоциональном и поведенческом уровнях смоделированы совокупности условий, преимущественно необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей детей в каждой из выделенных нами групп. Определены дифференцированные виды специальной помощи детям с ЗПР, реализуемой психологом как самостоятельно, так и во взаимодействии с другими специалистами, обеспечивающими процесс образования и комплексного сопровождения детей.

В качестве модели, демонстрирующей возможности деятельности психолога в контексте задач сопровождения, обосновывается и описывается содержание важного направления его работы, обеспечивающего преемственное психологическое сопровождение ребенка с ЗПР на этапах старшего дошкольного – младшего школьного возрастов. Его содержание определяется задачами диагностики уровня сформированности произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержанным развитием с последующими рекомендациями школьному психологу по организации коррекционной работы с этими детьми с самого начала школьного обучения (вне зависимости от условий обучения – инклюзивного или специального).

Показана эффективность предлагаемой методики развития произвольной регуляции познавательной деятельности на начальных этапах школьного обучения детей с ЗПР, предполагающая необходимость дифференцированного подхода к организации коррекционной работы в зависимости от выраженности и характера нарушений психического развития ребенка.

Продемонстрирована продуктивная форма практической реализации модели коллективного субъекта психологического сопровождения, основанной на работе по формированию произвольной саморегуляции ребенка с ЗПР, в которую помимо

психолога включены педагоги, родители ребенка и сам ребенок, как активный субъект осмысленной и целенаправленной деятельности.

Таким образом, совокупность представленных результатов соотносится с содержанием цели и задач проведенного исследования и позволяет говорить о разработке целостной системы психологического сопровождения детей с ЗПР в современной образовательной среде и о наличии потенциала ее развития в качестве направления, актуального для решения задач образования и социальной интеграции других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

Монографии, учебные и методические пособия

1. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития : монография / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
2. Шевченко, С.Г. Дети с ЗПР: Коррекционные занятия в общеобразовательной школе / С.Г. Шевченко, **Н.В. Бабкина**, А.Д. Вильшанская. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с. (Авторский вклад – 30%.)
3. Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе : пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н.В. Бабкина. – М.: Айрис–пресс, 2005. – 144 с.
4. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития : пособие для школьного психолога / Н.В. Бабкина. – М.: Школьная Пресса, 2006. – 80 с.
5. Коробейников, И.А. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, **Н.В. Бабкина**. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с. (Авторский вклад – 30%.)
6. Бабкина, Н.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития : учебно-методическое пособие / Н.В. Бабкина. – М.: Школьная Книга, 2015. – 136 с.

Научные статьи в ведущих рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК

7. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 38–45.

8. Бабкина, Н.В. Содержание и методы помощи детям с трудностями в обучении / Н.В. Бабкина // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 12. – С. 46–54.
9. Бабкина, Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного обучения / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 18–31.
10. Бабкина Н.В. Современный подход к образованию детей с задержкой психического развития: проект ФГОС для обучающихся с ЗПР / Н.В. Бабкина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3. – С.8–13.
11. Бабкина, Н.В. Где, чему и как учить ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 7–11.
12. Бабкина, Н.В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – № 2. – С. 53–59.
13. Бабкина, Н.В. Проектирование программы коррекционной работы / Н.В. Бабкина // Начальная школа. – 2016. – № 5. – С. 56–62.
14. Бабкина, Н.В. Готовность детей с ЗПР к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 100–111.
15. Бабкина, Н.В. Формирование саморегуляции у детей с задержкой психического развития: от экспериментального исследования к практике образования / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – № 4. – С. 3–16.
16. Бабкина, Н.В. Формирование сферы жизненной компетенции у детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание школьников. – 2016. – № 7. – С. 45–54.
17. Бабкина, Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 3–9.
18. Бабкина, Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 3. – С. 56–61.
19. Бабкина, Н.В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Том 5. – № 3. – С. 40–55. doi: 10.17759/psyclin.2016050303. (Индексируется в ERIH PLUS)

20. Бабкина, Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Том 6. – № 1. – С. 138–156. doi:10.17759/cpse.2017060109. (Индексируется в ERIN PLUS)

21. Коробейников, И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР / И.А. Коробейников, **Н.В. Бабкина** // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 3–13 (Авторский вклад – 50%.)

22. Бабкина, Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 34–46.

Свидетельства на регистрацию базы данных

23. Система медико-психолого-педагогической помощи детям с задержкой психического развития. Версия 1.0: заявка № 2016620772 Российская Федерация / правообладатель Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» / авторы **Бабкина Н.В.**, Коробейников И.А. – № 2016621073; заявл. 07.06.2016; внесена в Реестр баз данных 05.08.2016. (Авторский вклад – 50%.)

24. Комплексная программа формирования саморегуляции в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития (Версия 1): заявка № 2016621224 Российская Федерация / правообладатель Бабкина Н.В. / автор **Бабкина Н.В.** – № 2016621473; заявл. 09.09.2016; внесена в Реестр баз данных 31.10.2016.

Статьи в журналах и сборниках

25. Бабкина, Н.В. Изучение осознанной саморегуляции познавательной деятельности детей с ЗПР как составляющей психологической готовности к школе / Н.В. Бабкина // Імідж сучасного педагога (Україна). – 2004.– № 8. – С. 70–73.

26. Бабкина, Н.В. Советы психолога учителям коррекционных классов общеобразовательных школ / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004.– № 6. – С. 60–61.

27. Бабкина, Н.В. Общие рекомендации по оценке готовности к школе детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5.– С. 62–66.

28. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 23–31.

29. Коробейников, И.А. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам / И.А. Коробейников, **Н.В. Бабкина** // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 1. – С. 20–23. (Авторский вклад – 50%.)

30. Бабкина, Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 2. – С. 16–22.

31. Babkina, N.V. Współczesny stan i perspektywy kształcenia dzieci z opóźnieniem rozwoju psychicznego: spojrzenie z pozycji kulturowo–historycznej teorii L.S Wygotskiego // Szkoła Specjalna (Польша). – 2017. – № 2. – С. 116–124. DOI: 10.5604/01.3001.0009.9145. (Индексируется в ERIH PLUS)

32. Бабкина, Н.В. Роль психологического сопровождения в реализации потенциальных возможностей саморегуляции детей с ЗПР / Н.В. Бабкина // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика навчання і виховання дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями: інноваційний підхід». – Полтава, 2004. – С. 92–94.

33. Бабкина, Н.В. Особенности саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Дополнительное профессиональное образование: времен связующая нить: мат-лы международной научно-практической конференции. – Самара, 2004. – С. 171–173.

34. Бабкина, Н.В. Условия формирования регуляторной сферы у детей с ЗПР / Н.В. Бабкина // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: мат-лы III Международного Конгресса. – Казань, 2006. – С. 230–231.

35. Коробейников, И.А. О необходимости разработки дифференцированного стандарта образования для детей с задержкой психического развития / И.А. Коробейников, **Н.В. Бабкина** // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития: мат-лы междунар. науч. конф. – Минск: НМУ «Национальный институт образования», 2010. – С. 396–400. (Авторский вклад – 50%.)

36. Бабкина, Н.В. Формирование произвольной регуляции деятельности и поведения у детей с ЗПР: взаимодействие психолога, педагога, родителей / Н.В. Бабкина // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт,

проблемы, перспективы: мат-лы Всероссийской конф. – Самара: Изд-во «Современные образовательные технологии», 2010. – С. 93–98.

37. Коробейников, И.А. Стандарт образования – новый ракурс возможностей и перспектив социализации детей с задержкой психического развития / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, **Н.В. Бабкина** // Разработка и внедрение дифференцированных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья // Сборник материалов III Всероссийских педагогических чтений по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии / Альманах Института коррекционной педагогики РАО [Электронный ресурс]. – 2010. – № 14. (Авторский вклад – 30%.)

38. Коробейников, И.А. Дифференциальная диагностика и прогноз при задержке психического развития: задачи современного этапа / И.А. Коробейников, **Н.В. Бабкина** // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: психология здоровья и здорового образа жизни: мат-лы III Междунар. науч. конф. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2011. – С. 178–180. (Авторский вклад – 50%.)

39. Бабкина, Н.В. Комплексный подход к формированию саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР / Н.В. Бабкина // Современные подходы к содержанию и организации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Сб. науч. трудов. – Иркутск: ВСГАО, 2011. – С. 57–70.

40. Бабкина, Н.В. Современный этап модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья: от моделей интеграции к специальным стандартам / Н.В. Бабкина / Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного (интегрированного) образования: мат-лы Всероссийской научно-практической конференции 2–3 апреля 2014 г. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2014. – С. 5–15.

41. Бабкина, Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития как ориентиры их психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии: науч. докл. / Н.В. Бабкина // Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: мат-лы Всероссийской научно-практической конференции 27–28 ноября 2014 г. – Киров: Ин-т развития образования Кировской обл., 2014. – С. 7–11.

42. Бабкина, Н.В. Жизненные компетенции как фактор социализации ребенка с ЗПР / Н.В. Бабкина // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза : материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 21–22 мая 2015 г. – Минск : Изд. Центр БГУ, 2015. – С. 31–33.

43. Бабкина, Н.В. О современном состоянии и перспективах образования детей с ЗПР / Н.В. Бабкина // Методология и стратегии развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., Минск, 11 декабря 2014 г. / отв. ред. Л.А. Худенко. – Минск, Национальный институт образования, 2015. – С.131–135.

44. Бабкина, Н.В. Специфика системы осознанной саморегуляции познавательной деятельности детей с ЗПР и ее формирование в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Бабкина // «От истоков к современности»: материалы юбилейной Всероссийской конф. с международным участием, Москва, 29 сентября – 1 октября 2015 г. – М., 2015. – Т. 1. – С. 399–401.

45. Бабкина, Н.В. Психолого-педагогические условия реализации права детей с задержкой психического развития на образование в контексте их профессионального будущего / Н.В. Бабкина // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы IV Международной научно–практической конференции (08–10 октября 2015 г.) // Ч. III: Симпозиум «Личностные трансформации субъекта труда в условиях относительной неопределенности». – Ставрополь – Москва: ООО Издательский Дом «ТЭСЭРА», 2015. – С. 20–24.

46. Бабкина, Н.В. Проблема оценки достижений ребенка с ЗПР в условиях инклюзивного образования / Н.В. Бабкина // Проблемы инклюзивного образования: материалы Международной научно-практической конференции, Республика Армения, Ереван, 1–2 октября 2015г. – С. 140–143.

47. Бабкина, Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии и образование детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Теория и практика воспитания: материалы Международной научно-практич. конф., посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7–8 июня 2016 г.). – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. – С. 769–772.

48. Бабкина, Н.В. Необходимые условия эффективной реализации инклюзивного образования детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27–28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь; редкол. А.М. Змушко [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 18–22.