

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода

О.А. Карabanова*,

ФГБОУ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
okarabanova@mail.ru

Н.Н. Малофеев**,

Российская академия образования, Москва, Россия,
nikolay.n.malofeev@gmail.com

Актуальность разработки стратегии развития образования детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обусловлена необходимостью создания развивающей образовательной среды, отвечающей образовательным потребностям этой категории детей в условиях модернизации общего образования и реализации курса на инклюзивное/интегрированное образование. Цель статьи – анализ ключевых положений стратегии и ее практической значимости для модернизации системы образования детей с ОВЗ. С позиций культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин) обоснована приоритетность ранней помощи детям группы риска с целью создания условий обеспечения нормативно-возрастного развития детей в условиях факторов риска нарушения развития. Планируемые желаемые результаты образования представлены как специфицированные возрастные психологические новообразования/высшие психические функции для раннего, дошкольного возрастов, начального, среднего и старшего школьного возраста. Для решения задачи оптимизации индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ и инвалидностью обоснована необходимость создания новой психолого-педагогической типологии, реализующей принцип разнообразия вариантов развития при одном и том же дефекте при сохранении нозологического критерия. Предложены основания психолого-педагогической типологии по характеристикам развития детей, вариантам рисков и отклонений развития и их генезу, для раннего, дошкольного возраста и начального обучения. На основании теоретических, эмпирических исследований и психологических практик обосновано, что целевой группой ранней помощи в образовании является семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ и инвалидностью, имеющая особые образовательные потребности. Мониторинг развивающего взаимодействия семьи с ребенком с ОВЗ, выступающего ключевым условием коррекции и профилактики нарушений развития, является необходимым компонентом психолого-педагогического сопрово-

Для цитаты:

Карabanова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15. № 4. С. 89–99. doi: 10.17759/chp.2019150409

For citation:

Karabanova O.A., Malofeev N.N. Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 89–99. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150409

* *Карabanова Ольга Александровна*, доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: okarabanova@mail.ru

** *Малофеев Николай Николаевич*, доктор педагогических наук, вице-президент Российской академии образования, Москва, Россия. E-mail: nikolay.n.malofeev@gmail.com

Karabanova Olga Aleksandrovna, Doctor of Psychology, Head of the Chair of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: okarabanova@mail.ru

Malofeev Nikolai Nikolayevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-President, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: malofeev@ikp.email

ждения. Дифференциация в образовательных программах для детей с ОВЗ и инвалидностью академических достижений и жизненных компетенций как планируемых результатов образования позволит создать основу позитивной социализации и социальной интеграции детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: дети с инвалидностью и ОВЗ; культурно-исторический подход; стратегия развития образования; особые образовательные потребности семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью и ОВЗ; психолого-педагогическая типология.

Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach

O.A. Karabanova,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
okarabanova@mail.ru

N.N. Malofeev,

Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
malofeev@ikp.email

The relevance of developing a strategy for the development of education for children with disabilities and limited health is due to the need to create a developmental educational environment that meets the educational needs of this category of children in the context of modernization of general education and the implementation of inclusive/integrated education. The purpose of the article is to analyze the key provisions of the strategy, its scientific novelty and practical significance for the modernization of the education of children with disabilities. From the point of view of the cultural-historical approach (L.S. Vygotsky, A.R. Luria, D.B. Elkonin), the priority of early assistance to children at risk is substantiated in order to create conditions for ensuring the normative age development of children with developmental risk factors. The desired educational outcomes are presented as specific age-related psychological neoformations/higher mental functions for early, preschool, primary, secondary and high school age. The paper highlights the necessity of creating a new psychological and pedagogical typology that implements the principle of variety of developmental options for the same impairment while maintaining the nosological criterion. For early, preschool and primary school age, a psychological and pedagogical typology is proposed based on the characteristics of child development, risk factors, developmental disabilities and their genesis. Based on theoretical and empirical studies and psychological practices, it is proved that the target group of early assistance in education is a family raising a child with disabilities, with special educational needs. Monitoring the developmental interaction between the family and the child with disability is an important component of the psychological support as this interaction is essential to the correction and prevention of developmental disorders. Differentiating between the academic achievements and life competencies as the planned educational outcomes of programmes for children with disabilities would create the foundation for positive socialisation and social integration of the disabled children.

Keywords: children with disabilities, cultural-historical approach, education development strategy, special educational needs, psychological and pedagogical typology.

В условиях модернизации общего образования в ответ на вызовы XXI века и переход к информационному высокотехнологическому обществу проблема создания всеобъемлющей психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью приобретает особую остроту. Рост числа детей с инвалидностью, по данным Федеральной службы государственной статистики в период с 2013 по 2019 г., составил 18% (от 567825 до 670006 человек), по сути, около 5% годового прироста [37]. В организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального, основного и среднего обще-

го образования, доля обучающихся с ОВЗ составляет 4,0%, инвалидов и детей-инвалидов — 2,0%, т. е. 6% от общей численности обучающихся или один ребенок из 16 школьников [38]. При этом заболеваемость детей психическими расстройствами и расстройствами поведения на 2018 г. была констатирована для 247607 детей [36]. Принятое в 1994 г. ЮНЕСКО Саламанкское постановление об обучении детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе определило новую стратегию инклюзивного образования, направленную на реализацию потенциала возможностей их полноценного социального развития. Курс на интегрированное/инклюзивное образование,

т. е. на совместное обучение детей, имеющих отклонения в развитии, и детей с условно нормативным развитием, инициировал создание дифференцированных моделей интеграции с учетом нозологии заболевания, особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ и инвалидностью и возможностей реализации коррекционно-развивающей работы с детьми в условиях общеобразовательного учреждения [1; 33].

Актуальной проблемой развития современного образования детей с инвалидностью и ОВЗ является определение стратегии развития образования, отвечающей их образовательным нуждам и потребностям (далее Стратегия). Теоретико-методологической основой проекта стратегии развития образования детей с инвалидностью и детей с ОВЗ до 2030 г., разработанного в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством Н.Н. Малофеева коллективом сотрудников в составе О.С. Никольской, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, И.А. Коробейникова, В.З. Кантора, О.А. Карабановой, стала культурно-историческая деятельностная концепция психического развития ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин). При разработке проекта Стратегии были учтены теоретические положения отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, раскрывающие причины нарушений развития вторичной природы у детей с различными ограничениями здоровья, а также результаты отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих принципиально новые возможности профилактики и коррекции нарушений развития, изменения траектории развития в направлении нормализации развития и оптимизации социальной перспективы ребенка с ОВЗ и инвалидностью при реализации модели ранней помощи детям с ОВЗ с различными вариантами нарушений психического развития [2; 10; 11; 12; 14; 15; 16; 17; 23; 26; 27; 28; 30; 32 и др.]

Основное содержание проекта Стратегии опубликовано в ряде работ [22; 23; 24]. Цель настоящей статьи — проанализировать ключевые положения Стратегии, определяющие ее научную новизну и практическую значимость для модернизации системы образования детей с ОВЗ и инвалидностью. Не претендуя на обсуждение всех аспектов Стратегии, остановимся на положениях, раскрывающих методологическое значение Стратегии.

1. Реализация возможно более ранней помощи детям группы риска с целью создания условий обеспечения нормативно-возрастного развития детей в условиях факторов риска нарушения развития.

Нормативно-возрастное развитие представляет собой последовательность генетически связанных стадий психического развития ребенка в онтогенезе, структура и динамика которых раскрыты Л.С. Выготским в понятии «психологический возраст», который характеризуется социальной ситуацией развития и основными психологическими новообразованиями [6; 8]. Структура психологического возраста в дальнейшем была дополнена ведущей деятельностью в системе видов деятельности ребенка (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Возрастная норма развития имеет

социокультурную исторически обусловленную природу, определяется уровнем социальных требований к степени зрелости личностного и познавательного развития ребенка, задачами развития и институтами социализации, предлагающими ребенку формы общности и сотрудничества. Возрастная норма не предполагает унификацию требований к развитию, а создает пространство вариативности развития через типологию, специфичную для каждой возрастной стадии, и разнообразие индивидуальных вариантов развития в рамках каждого типа. Учет индивидуальных особенностей, природы и тяжести нарушений развития ребенка позволяет наметить программу оптимизации развития с учетом ресурсного потенциала и зоны ближайшего развития. Применительно к стратегии инклюзивного образования — позволяет реализовать принцип определения для каждого ребенка с ОВЗ модели интеграции, сообразной его возможностям и образовательным потребностям. Как известно, воздействие факторов риска на психическое развитие ребенка не является неизбежным, а зависит от возможности компенсировать либо предотвратить их нежелательное действие, делая проблему коррекции аномального развития ребенка, как указывал Л.С. Выготский, прежде всего, проблемой социальной, а не медицинской [7]. Чем раньше будет развернута система психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, тем больший эффект следует ожидать в решении задачи возможной нормализации перспектив дальнейшего развития и обучения ребенка. Это найдет отражение в том, что при условии оказания ранней психолого-педагогической помощи значительная часть детей группы риска сможет войти в группу нормативного развития, а часть детей с ОВЗ сможет приблизиться к нормативным показателям развития. Ранняя профилактическая помощь может предотвратить инвалидизацию ребенка, не дать сформироваться тяжелым формам нарушений и запаздывания развития. Стратегия реализует развивающий подход, ставящий целью приблизить ребенка с ОВЗ и инвалидностью к нормальному ходу психического и социального развития.

2. Стратегия задает ориентацию на формирование высших психических функций (ВПФ), специфицированных для каждой возрастной стадии, и определяет планируемые результаты воспитания и обучения детей с ОВЗ в форме возрастных психологических новообразований.

Принципиально новый подход к проблеме обучения и воспитания детей с ОВЗ был разработан Л.С. Выготским в его культурно-исторической концепции. Критикуя традиционную дефектологию, он указывал на то, что в ней не различали первичные, биологические, особенности аномального ребенка и вторичные — культурные, рассматривая их как рядоположные. В работах «Проблемы современной дефектологии» и «Педологическая клиника трудного детства» им был сформулирован ряд положений, составивших основу культурно-исторического подхода к коррекции нарушений психического развития ребенка [7; 8]. Ключевое значение имеет положение о един-

стве закономерностей патологического и нормального развития ребенка. ВПФ, составляющие отличительную особенность психики человека, социальны по структуре в силу опосредованности знаком и значением и формируются прижизненно путем интериоризации в сотрудничестве с взрослым как носителем социокультурного опыта. ВПФ, согласно Л.С. Выготскому, не даны от рождения, а заданы как «идеальная форма» высших родовых способностей человека [5; 9]. В этом отношении формирование ВПФ составляет отличительную черту развития, как аномального ребенка, так и ребенка, развивающегося по нормативному сценарию. Л.С. Выготский выделяет первичные и вторичные нарушения («уклонения») в развитии, рассматривая первичные нарушения как симптомы органической дефицитарности и связывая их с нарушениями натуральных функций и вторичные нарушения как недоразвитие высших психических функций. Первичный дефект, вызывая «... выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органа... нарушает... нормальное вращение ребенка в культуру...», препятствуя овладению ребенком культурными средствами управления собственным поведением [5, с. 257]. В противоположность сложившейся практике коррекционной работы с ребенком, имеющим первичные дефекты, когда фокусом лечебной педагогики становится упражнение сохранных элементарных функций, целью коррекционной работы должно стать формирование ВПФ, компенсирующих дефект за счет овладения культурными орудиями. Лечебная педагогика как особая дефектологическая практика должна быть построена на создании обходных путей культурного развития аномального ребенка. Л.С. Выготский указывал, что чем дальше отстоит синдром по своему генезису от первопричины, т. е. от первичного дефекта, тем больше возможностей его устранения посредством психотерапевтических и педагогических приемов [6]. Иначе говоря, вторичные нарушения оказываются более чувствительными и поддающимися лечебно-педагогическому воздействию, чем первичные. «Вторичное» оказывается более воспитуемым, парадоксальным образом более поддающимся воспитательному и лечебному воздействию. Дифференциация первичных и вторичных дефектов практически изменила вектор усилий психологов, дефектологов, педагогов, работающих с детьми с нарушениями развития, перенаправив их на формирование ВПФ с учетом особых условий, связанных с особенностями и ограниченными возможностями ребенка. Компенсация первичного органического дефекта на основе усвоения культурных средств выступает базисным механизмом коррекции развития. В практике коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями развития эта идея Л.С. Выготского воплощена в принципе коррекции «сверху вниз», противостоящем принципу тренировки сохранных функций. Л.С. Выготский, анализируя сложившуюся практику психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития, выделял 2 подхода к детям с трудностями в развитии: дефектоцентрический и центрированный на «оставшемся у ребенка здоровье», возможностях

его развития [7]. Дефектоцентрический подход предполагает изолированное воспитание детей с ОВЗ. Подход, центрированный на ресурсном потенциале ребенка, его здоровье и сохранных возможностях, зоне ближайшего развития, напрямую связанной с формированием ВПФ, предполагает принципиально иную позицию и иные организационные формы воспитания и социализации. Реализация принципа коррекции «сверху вниз» требует обращения к генезису и становлению возрастных психологических новообразований через актуализацию как собственных мотивационных, личностных, когнитивных ресурсов ребенка, так и готовности и способности социального окружения к созданию системы условий и организации совместной с ребенком и самостоятельной деятельности ребенка в зоне его ближайшего развития.

А.Р. Лурия, обосновывая вслед за Л.С. Выготским принцип системности в развитии мозговых механизмов, обеспечивающих развитие сознания и психики ребенка, писал о том, что «специфическое отношение между определенными центрами устанавливается в ходе развития» [20, с. 60], причем характер межцентральных отношений определяется, прежде всего, теми экстрацеребральными связями, которые создаются во внешней предметной деятельности благодаря использованию орудий и знаков [19]. Рассматривая развитие психики ребенка как социально-исторический процесс, А.Р. Лурия писал: «Социальное не просто “взаимодействует” с биологическим, оно образует новые функциональные системы, используя биологические механизмы... именно в формировании таких “функциональных образований” и лежит факт появления высших форм сознательной деятельности» [21, с. 75]. Изучение детей с аномалиями психического развития на основе разработанного метода клинко-нейропсихологического анализа позволило выделить два типа нарушений развития — повреждение (нарушение) и недоразвитие. Повреждение характерно для функциональных систем с коротким временным циклом развития, как правило, уже сформированных к моменту рождения (подкорковые системы, включая анализаторы). Недоразвитие типично для систем с длительным временным периодом развития, обусловленным, прежде всего, социальными факторами, а именно депривацией общения и совместной деятельности с близким взрослым, представляющих собой высшие психические функции (третичные поля коры больших полушарий мозга). А.Р. Лурия указывал на то, что «... истоки сознания... следует искать не внутри мозга, не в самих механизмах нервных процессов, а в реальном отношении человека к действительности, в его общественной жизни, которая и является подлинным источником сложнейших форм сознательной деятельности человека [21, с. 72]. Аргументом в пользу выделения ВПФ как мишени коррекционно-развивающей работы и планируемых результатов образования являются исследования в области детской нейропсихологии, свидетельствующие о том, что существенным различием между детьми и взрослыми с очаговыми поражениями головного мозга является

высокая скорость обратного развития ВПФ в детском возрасте, в том числе и для нарушений речевого развития [29]. Новая стратегия, основанная на целенаправленном формировании системы ВПФ на основе ресурсного потенциала ребенка посредством замены «выпавшей» функции культурным средством и компенсации дефицита завоевала признание, как в практике специальной педагогики, так и в восстановительном обучении, теоретические основы которого были разработаны А.Р. Лурия.

Л.С. Выготский, выделяя развитие ВПФ как специфическую особенность психики человека, в учении о структуре и динамике психологического возраста указывает на необходимость выделения для каждой возрастной стадии психологических новообразований, определяя их как новый тип строения личности и ее деятельности, возникающий впервые и определяющий сознание ребенка, его отношение к среде и весь ход его развития в данный возрастной период [6].

Таким образом, в соответствии с представлением о высших психических функциях как цели развития в детском возрасте и положением об их возрастной специфичности, в проекте Стратегии выделены целевые ориентиры для каждого возрастного периода отдельно, а именно для раннего, включая младенческий возраст, дошкольного, начального и среднего школьного возраста. В Стратегии зафиксировано изменение механизмов коррекционно-развивающей и профилактической работы, релевантных хронотопу системной организации мозговых механизмов, а также соответствующих им организационных форм психолого-педагогического сопровождения для каждой возрастной группы. Планируемые желаемые результаты в проекте Стратегии выступают как возрастные психологические новообразования в их нормативном содержании.

3. Необходимость разработки и внедрения новой психолого-педагогической типологии детей с инвалидностью и ОВЗ для сферы образования.

В традиционной дефектологии при определении типологии детей с аномальным развитием и детей с ОВЗ и инвалидностью ранее использовался только нозологический принцип. О необходимости разработки новой психолого-педагогической типологии писал еще Л.С. Выготский [7; 8]. Он аргументировал это тем, что симптомы нельзя непосредственно вывести из дефекта, отношение между причиной и симптомом сложно опосредованы, в том числе характером и содержанием сотрудничества ребенка с взрослым, процессом, в котором рождаются новые психологические способности ребенка. Необходимо выделить каузально-динамические связи в их генетической обусловленности, основные типы, механизмы и формы развития нормального и аномального ребенка и вместо абстрактной статической типологии создать динамическую типологию, учитывающую разнообразие вариантов развития при одном и том же первичном дефекте. Для этого нужно воссоздать историю развития ребенка — целостную картину развития в причинно-следственной связи жизненных событий, уделив особое внимание социальной ситуации развития, выражающей ак-

тивно-действенное отношение ребенка к социальному окружению. Органическая дефицитарность, порождая симптомокомплексы, принципиально не препятствует культурному развитию и формированию ВПФ, а приводит к тяжелым нарушениями развития *из-за своеобразной истории развития*. Эта идея Л.С. Выготского перекликается с теорией «хорошего соответствия» (“goodness of fit”) [35], которая ставит благополучие психического развития ребенка в зависимость от соотношения его индивидуальных свойств и особенностей, с одной стороны, и характеристик среды, ситуации, партнеров по взаимодействию — с другой. Способность социального окружения адаптировать свое поведение и практику воспитания к особенностям ребенка определяет характер развития. В этом смысле, с точки зрения эффекта развития, нет «хорошей/плохой» среды и нет «хорошей/плохой» наследственности. Есть плохое соответствие между средой и наследственностью.

Как и при нормативно-возрастном развитии психическое развитие ребенка при первичном дефекте носит *вариативный характер*, различаясь по характеру вторичных отклонений, особенностям социальной ситуации развития, особым образовательным потребностям ребенка, содержанию, формам и эффекту психолого-педагогической помощи. Однако ФГОС начального образования для детей с ОВЗ и инвалидностью, специфицируя адаптивные образовательные программы, по-прежнему основывает их лишь на нозологическом критерии, выделяя нарушения зрения, слуха, тяжелые нарушения речи, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития, расстройства аутистического спектра, нарушения умственного развития, комплексные нарушения развития, пренебрегая принципом вариативности развития. Актуальность разработки новой психолого-педагогической типологии для сферы образования определена необходимостью реализации адресной помощи детям с ОВЗ и инвалидностью посредством проектирования индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося с ОВЗ. Предлагаемый в проекте Стратегии новый подход к созданию психолого-педагогической типологии ориентирован на учет динамики и истории развития ребенка с ОВЗ и инвалидностью — генезиса вторичных отклонений психического развития и рисков их возникновения при одном и том же дефекте с учетом возрастной стадии, особенностей социальной ситуации развития при сохранении нозологического критерия типологии.

Для раннего детства, включая младенческий возраст, выделены четыре группы детей: 1) дети с ограничениями здоровья, выявленными сразу после рождения (различные по характеру и степени тяжести нарушения слуха, зрения, генетические нарушения, органические поражения центральной нервной системы, двигательной сферы и др.) и потребностью в ранней помощи; 2) дети с выявляющимися в первые годы жизни ограничениями здоровья, которые связаны с высоким риском возникновения нарушений эмоционально-волевой и умственной сферы, задержки психического развития разной этиологии, системного

недоразвития речи разной степени тяжести; 3) дети без очевидных ограничений здоровья, но с выявляемыми в раннем возрасте рисками задержки психического развития в связи с неблагоприятной социальной ситуацией развития ребенка в семье; 4) дети с ОВЗ с измененным функциональным статусом (вследствие применения новейших медико-биологических и цифровых технологий: имплантированные глухие, с двигательными имплантами, с имплантами частей артикуляционного аппарата и др.) [23].

Для дошкольного возраста выделены три группы детей с ОВЗ и инвалидностью: 1) дети, психическое развитие которых приближается к возрастнo-нормативным показателям; 2) дети с наименее благоприятными вариантами развития, в том числе дети с тяжелыми комплексными первичными нарушениями и дети со значительными вторичными нарушениями, развития, связанными с тем, что им не была оказана своевременная качественная ранняя помощь; 3) дети с ОВЗ с измененным функциональным статусом [24].

Разработка типологии для решения задач оптимизации образовательных программ детей с ОВЗ и инвалидностью для среднего и старшего школьного возраста составляет перспективу дальнейшей работы, реализация которой позволит дифференцировать содержание и методы обучения различных групп детей соответственно вариантам развития.

4. Инновационным для системы образования детей с ОВЗ и инвалидностью является определение целевой группы ранней помощи в образовании — как семьи с ребенком с ОВЗ и инвалидностью и введение понятия «особые образовательные потребности семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группы риска».

Роль и значение отношений ребенка с близким взрослым для психического развития были изучены в психоаналитическом подходе, теории привязанности Д. Боулби, экологической концепции У. Бронфенбреннера, в культурно-историческом подходе (Л.С. Выготский) и деятельностной концепции развития ребенка (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец). Фундаментальным открытием психоанализа стало положение о роли матери (близкого взрослого) в психическом развитии ребенка. Окружающий мир открывается ребенку через взрослого и выступает, в первую очередь, как мир человеческих интерперсональных отношений, мир людей (З. Фрейд, А. Адлер, А. Фрейд, Д. Винникотт, М. Малер, Х. Кохут). В теории объектных отношений взаимоотношения «мать—ребенок» рассматриваются как ключевой фактор роста и развития. Д. Винникотт подчеркивал, что унаследованный потенциал ребенка не может быть реализован в отсутствие материнской заботы. Только в диаде, где мать реализует уход и заботу, открывает ребенку окружающий мир, возникает возможность психического развития, в процессе которого происходит трансформация абсолютной зависимости ребенка через относительную зависимость в независимость [4]. Д. Боулби доказал, что привязанность как особая система отношений и взаимодействия с близким взрослым, основанная на удовлетворении базисной потреб-

ности ребенка в безопасности, влияет на личностное и познавательное развитие ребенка, причем это влияние сохраняется на протяжении всей жизни [3].

В экологическом подходе У. Бронфенбреннера развитие ребенка понимается как динамический процесс взаимодействия субъекта развития с многоуровневой жизненной средой, в которой особая роль принадлежит микросистеме, в рамках которой разворачиваются процессы активности и взаимодействия ребенка с ближайшим социальным окружением, в первую очередь с родителями и семьей. По мере развития ребенка и роста его возможностей, взаимодействие с социальным окружением, составляющим круг «значимых других», расширяется и усложняется [34].

В современной психологии развития все большее признание получает идея системного объекта развития как альтернатива традиционному представлению об индивиде — ребенке, психике и сознании — как объекте развития. Впервые положение о ребенке в целостной системе социальных отношений было предложено Л.С. Выготским в учении о структуре и динамике психологического возраста. Социальная ситуация развития как специфическое для данной возрастной стадии, исключительное, единственное и неповторимое **отношение** между ребенком и социальной действительностью, по мнению Выготского, составляет основу психического развития ребенка, определяет развитие сознания ребенка и формирование основных психологических новообразований возраста [6; 8]. Структура социальной ситуации развития должна быть принята во внимание при планировании адресной психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ. Необходимо учитывать все компоненты социальной ситуации развития, а именно: объективную позицию ребенка в системе социальных и межличностных отношений; систему социальных ожиданий и требований, презентуемых обществом ребенку и задающих «идеальную форму» развития, социальные контексты общения и взаимодействия, образующие иерархию, обусловленную возрастными задачами развития, включая отношения с близкими взрослыми, родителями и членами семьи, принимающими участие в воспитании ребенка, отношения с социальным взрослым и сверстниками. При этом роль каждого из социальных контекстов меняется на протяжении онтогенеза в связи с новыми задачами развития и возрастающей психологической компетентностью ребенка. Л.С. Выготский подчеркивал активный характер отношения ребенка к социальному окружению, выражаемый в переживании, ориентирующим ребенка в его социальной позиции и отношениях со значимым окружением, выполняющим функцию планирования и регуляции деятельности и общения [8; 13].

Исследования роли семьи и родительско-детских отношений в развитии личности (З. Фрейд, Э. Эриксон, А. Адлер, К. Хорни, Д. Винникотт, Д. Боулби, Д. Баумринд, Э.Г. Эйдемиллер, А.С. Спиваковская, Г.Г. Филиппова, О.А. Карабанова, Е.О. Смирнова, Е.И. Захарова и др.) и опыт психологического консультирования представляют неопровержимые доказательства значения семьи и отношений с близким

взрослым в генезисе возникновения нарушений и трудностей развития. В то же время семья выступает как мощный источник компенсации дефектов и коррекции психического развития ребенка. Позитивное влияние семьи определяется такими характеристиками детско-родительских отношений, как эмоциональное принятие ребенка, адекватная «внутренняя картина болезни» ребенка у родителя, понимание ограничений здоровья и ресурсного потенциала развития ребенка, ориентация родителя на зону ближайшего развития, разумно выстроенная система требований, ожиданий, запретов, поощрение инициативы и самостоятельности ребенка при сохранении контроля, со-регуляция деятельности ребенка, оказание ему необходимой помощи с учетом его индивидуально-личностных особенностей.

Итак, в современной психологии все большее признание получает тезис о значении отношений ребенка с близким взрослым и семьей в его психическом развитии как источника и ресурса развития, причем на ранних стадиях онтогенеза диадические отношения рассматриваются как целостная «единица» развития. Это стало основанием для изменения представлений о целевой группе ранней помощи в образовании, в качестве которой выступает семья ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группы риска на правах полноценного субъекта образования. Основными принципами оказания помощи семье являются: принцип целостности семейной системы, предполагающий перестройку семейного функционирования и структуры в связи с воспитанием ребенка с ОВЗ и инвалидностью и необходимость психологической поддержки всей семьи; принцип приоритетности диадического взаимодействия в системе отношений «ребенок—близкий взрослый» как источника развития в раннем возрасте; принцип формирования адекватной «внутренней картины болезни» ребенка у родителей, предполагающей знание о рисках развития вторичных отклонений и путях их профилактики; принцип формирования реалистичных представлений о зоне ближайшего развития ребенка; принцип повышения уровня психолого-педагогической компетентности родителя в вопросах воспитания ребенка с ОВЗ; принцип оказания социально-медико-педагогической поддержки. Целью коррекционно-развивающей работы становится удовлетворение особых образовательных потребностей семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с инвалидностью, с ОВЗ и группы риска в ходе содействия налаживанию развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья, особенностей психического развития и специфики методов ранней помощи, отвечающих потребностям ребенка и его семьи. Для решения этой задачи предполагается проведение мониторинга, направленного на оценку динамики развития взаимодействия семьи со своим ребенком с ОВЗ, соотнесенную с динамикой психического развития ребенка, оцениваемой как в сравнении с возрастнo-нормативным развитием, так и в отношении индивидуального прогресса ребенка.

5. В силу того, что психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ предполагает построение развивающего взаимодействия и сотрудничества, особую актуальность приобретает вопрос о том, каким должно быть это сотрудничество. Стратегия основывается на положении Л.С. Выготского о том, что обучение и воспитание ребенка с ОВЗ должно происходить в зоне ближайшего развития, которая определена как расхождение между уровнем актуального развития, достигаемым ребенком в самостоятельной деятельности, и уровнем потенциального развития, достигаемым в сотрудничестве со взрослым [8]. Сотрудничество со взрослым, определяющее «завтрашний день развития» ребенка, выступает связующим звеном, посредником (Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин) между социальной средой — источником развития ребенка — и ребенком. Зона ближайшего развития ребенка с ОВЗ обусловлена не только актуальным уровнем развития, но и формами совместности, реализуемыми в процессе сотрудничества ребенка со взрослым. Педагогов и родителей необходимо обучать формам сотрудничества, учитывающим особенности развития ребенка, поскольку в условиях первичного дефекта и вторичных нарушений стихийно сложившиеся культурные практики совместности оказываются неадекватны образовательным потребностям и возможностям ребенка. В этом случае происходит «оглушение» ребенка и обесмысливание его деятельности. При неадекватной организации общения и взаимодействия с взрослым происходит не просто стагнация развития ребенка с ОВЗ, а, более того, искажение и регресс развития. Причем если на ранних возрастных ступенях инициатива в налаживании сотрудничества принадлежит взрослому, то чем старше становится ребенок, тем более активную роль во взаимодействии он выполняет. Совместность деятельности ребенка и взрослого выступает, во-первых, как форма руководства поведением и деятельностью ребенка со стороны взрослого и, во-вторых, как со-регулирование деятельности, общность поведения, эмоциональных состояний и переживаний ребенка и взрослого, диктуемые контекстом деятельности. Такие формы совместности развиваются на протяжении онтогенеза, отражая все новые достижения ребенка [18; 29, 32].

Создание зоны ближайшего развития для детей с ОВЗ должно отвечать ряду требований. Во-первых, необходимо на всех ступенях образования уделить особое внимание семье ребенка с ОВЗ как целевой группе помощи и обеспечить психолого-педагогическую поддержку развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития, оказать семье содействие в выборе образовательного маршрута, отвечающего критерию создания зоны ближайшего развития. Во-вторых, сфокусировать внимание на выявлении индивидуальных способностей, склонностей и избирательных одаренностей детей с ОВЗ, выделив те сферы деятельности, в которых они смогут достичь максимального индивидуального прогресса и быть успешными. В-третьих, в определении содержания образования необходимо

усилить ту линию развития, которая отвечает возрастным задачам развития и создает оптимальные возможности для формирования высших психических функций — возрастных новообразований. Так, например, в дошкольном образовании центральной линией должна стать линия развития коммуникации ребенка с ОВЗ. Не механическая отработка отдельных речевых навыков, а расширение круга общения и обогащение его содержания должно стать задачей образования. В среднем и старшем школьном возрасте образовательный маршрут выстраивается таким образом, чтобы обеспечить успешность социализации и профессионализации обучающихся с ОВЗ, подготовив основу перехода их к взрослой жизни.

6. Дифференциация в образовательных программах для детей с ОВЗ и инвалидностью академических достижений и жизненных компетенций как планируемых результатов образования.

Несмотря на то, что целью основных образовательных программ общего образования, согласно ФГОС, декларируется развитие личности обучающихся, далеко не всегда программа обеспечивает условия такого развития. Вместе с тем проблемы социализации и личностного развития детей и подростков с ОВЗ составляют одну из наиболее острых проблем, обнаруживающих себя при переходе к самостоятельной взрослой жизни. Стратегия развития образования детей с ОВЗ предусматривает выделение в образовательных программах двух взаимосвязанных компонентов содержания обучения детей с ОВЗ для каждой предметной области — «академического» компонента и «жизненной компетенции» с учетом особых образовательных потребностей детей и варианта развития. Необходимо обеспечить условия для положительной и контролируемой динамики развития жизненной компетенции детей с ОВЗ, включая развитие социально-бытовых навыков, навыков общения и кооперации со сверстниками и взрослыми, умения конструктивно разрешать конфликты; для формирования позитивных эмоциональных отношений, усвоения базовых моральных норм и правил, способности полноценно участвовать в домашней жизни и в жизни социальной группы, проявлять самостоятельность и инициативу и регулировать свое поведение, следовать правилам безопасного социального поведения, в том числе в социальных сетях и в сети Интернет. Именно формирование жизненной компетенции составит базис успешной социальной адаптации и перехода к самостоятельной жизни с учетом ограничений здоровья и варианта развития.

Обсуждение результатов

Проект стратегии развития образования для детей с ОВЗ и инвалидностью определяет точки роста, цели, задачи, базовые принципы и вектор развития образования до 2030 г. Культурно-исторический деятельностный подход составляет теоретико-методологический базис Стратегии и определяет принципы создания образовательной системы для детей с инвалидностью и ОВЗ, важнейшими из которых стали реализация ранней помощи с целью предельно возможного приближения к нормативно-возрастному развитию; ориентация на формирование высших психических функций как планируемый желаемый результат образования; учет возрастной специфики в определении целей, методов и планируемых результатов образования; обоснование выделения семьи с детьми с ОВЗ как целевой группы ранней психолого-педагогической помощи в образовании; содержательная характеристика «зоны ближайшего развития» ребенка с ОВЗ, фокусом которой становится создание адекватных форм сотрудничества и совместности с учетом характеристик развития детей, вариантов отклонений для каждой возрастной стадии. Необходимым условием реализации указанных принципов является разработка психолого-педагогической типологии детей с ОВЗ для сферы образования с учетом нозологии, генеза проблем и истории развития ребенка, каузально-динамической картины развития с выделением вариантов развития. Медицинский диагноз — не приговор, а основание для конструирования адресной профилактической и коррекционно-развивающей работы. Другой актуальной задачей является создание программ психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ и организационных форм их реализации, которые позволят не только обеспечить индивидуальный прогресс в развитии ребенка, но и укрепление семьи в качестве субъекта образования.

Практическое значение стратегии определяется направленностью на достижение индивидуального прогресса в развитии детей с ОВЗ и приближение к нормативно-возрастному развитию, профилактику наиболее тяжелых форм вторичных нарушений в развитии, подготовку обучающихся с ОВЗ к самостоятельной взрослой жизни и обеспечение условий их социализации и социальной адаптации; повышение психолого-педагогической компетентности родителей и их готовности к конструктивному развивающему сотрудничеству и принятию ребенка, сохранению и упрочению статуса семьи.

Литература

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–16.
2. Баенская Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2008. 46 с.

References

1. Alekhina S. V. Principles of inclusion in the context of development of modern education. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 1, pp. 5–16.
2. Baenskaya E.R. *Narushenie affektivnogo razvitiya rebenka v rannem vozraste kak uslovie formirovaniya detskogo*

3. Боулби Д. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
4. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург: Литур, 2004. 400 с.
5. Выготский Л.С. Проблема развития высших психических функций / Психология развития как феномен культуры. М; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 219–261.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 244–268.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. С. 6–313.
10. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Изменение статуса ребенка в процессе кохлеарной имплантации и реабилитации — новое явление в сурдопедагогике // Дефектология. 2014. № 1. С. 14–16.
11. Гончарова Е.Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. 2009. № 1. С. 45–50.
12. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. № 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovanija-osobyje-obrazovatelnye> (дата обращения: 15.10.2019).
13. Карбанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии, 2007. Т. 2. № 4. С. 40–56.
14. Кобрина Л.М. Особенности организации абилитационной работы с детьми раннего возраста, имеющими нарушения слуха: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1997. 19 с.
15. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р: извлечение из документа // Нормативные документы образовательного учреждения. 2016. № 11.
16. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. «ЗП- реабилитация» детей после кохлеарной имплантации — поворот в развитии сурдопедагогике // Дефектология. 2018. № 2. С. 3–13.
17. Лазуренко С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с высоким риском нарушения психического развития в педиатрической практике: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук М., 2014. 46 с.
18. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2007. 318 с.
19. Лурия А.Р. Л.С. Выготский и проблема локализации психических функций // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 59–61.
20. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы: в 2 т. Т. 1, М.: АПН РСФСР, 1963. 480 с.
21. Лурия А.Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук // Вопросы философии. 1977. № 9. С. 70–76.
22. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/>
- autizma. Avtoref. diss. dokt. psikholog. nauk. [Violation of the affective development of a child at an early age as a condition for the formation of childhood autism. Dr. Sci. (Psychology) diss.] Moscow, 2008. 46 p.
3. Boulbi D. Privyazannost'. [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 480 p.
4. Vinnikott D.V. Sem'ya i razvitie lichnosti. Mat' i ditya. [Family and personality development. Mother and child]. Ekaterinburg: Litur, 2004. 400 p.
5. Vygotskii L.S. Problema razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [The problem of the development of higher mental functions]. In *Psikhologiya razvitiya kak fenomen kul'tury [Development Psychology as a Cultural Phenomenon]*. Moscow-Voronezh: NPO «MODEK», 1996, pp. 219–261.
6. Vygotskii L. S. Problema vozrasta. [Age problem]. In *Sobranie sochinenii: v 6 t. [Collected Works: in 6 vol]*. Moscow: Pedagogika, 1984. Vol.4, pp. 244–268.
7. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii. [Collected Works: in 6 vol. T. 5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika. 1983. 369 p.
8. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya. [Collected Works: in 6 vol. T. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogika. 1984. 433 p.
9. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii. [The history of the development of higher mental functions]. *Sobr. soch.: v 6 t. [Collected Works: in 6 vol.]*. Moscow: Pedagogika., 1984. Vol. 3, pp. 6–313.
10. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Izmenenie statusa rebenka v protsesse kokhlearnoi implantatsii i reabilitatsii — novoe yavlenie v surdopedagogike [Changing the status of a child in the process of cochlear implantation and rehabilitation is a new phenomenon in signopedagogy]. *Defektologiya [Defectology]*, 2014, no. 1, pp. 14–16.
11. Goncharova E.L. K voprosu o sub"ekte psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v formiruyushcheyse praktike kompleksnoi pomoshchi detyam rannego vozrasta [On the subject of psychological and pedagogical support in the emerging practice of comprehensive assistance to young children]. *Defektologiya [Defectology]*, 2009, no. 1, pp. 45–50.
12. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Reabilitatsiya sredstvami obrazovaniya: osobyje obrazovatel'nye potrebnosti detei s vyrazhennymi narusheniyami v razvitii [Elektronnyi resurs] [Rehabilitation by means of education: the special educational needs of children with severe developmental disabilities]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education]*, 2000, no. 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovanija-osobyje-obrazovatelnye> (Accessed 15.10.2019).
13. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoi psikhologii [The concept of “social situation in development” in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and the history of psychology]*, 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 40–56.
14. Kobrina L.M. Osobennosti organizatsii abilitatsionnoi raboty s det'mi rannego vozrasta, imeyushchimi narusheniya slukha Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Features of the organization of habilitation work with young children with hearing impairment. Ph.D. (Pedagogy) diss.] Saint-Petersburg, 1997. 19 p.
15. Kontseptsiya razvitiya rannei pomoshchi v Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 31.08.2016 № 1839-r: izvlechenie iz dokumenta [The concept of development of early assistance in the Russian Federation for the period until 2020 (approved by the order of the Government of the Russian Federation of August 31, 2016 No. 1839-

the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities (дата обращения: 15.09.2019).

23. Малюфеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Развитие ранней помощи в образовании детей с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results> (дата обращения: 15.07.2019).

24. Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Карabanova O.A. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/targets,-and-strategic-directions-of-development-of-preschool-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 10.08.2019).

25. Мещеряков А.И. Слепозглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 328 с.

26. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М.: МГППУ, 2008. 464 с.

27. Разенкова Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра пед. наук М., 2017. 207 с.

28. Рубцов В.В. Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.Н. Перре-Клермон // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 20–26.

29. Сатаева А.И. «ЗП – реабилитация» детей с КИ: технология перестройки взаимодействия родителей с ребенком на новой сенсорной основе // Дефектология. 2018. № 2. С. 14–26.

30. Симерницкая Э.Г. О предмете и специфике детской нейropsихологии / А.Р. Лурия и современная психология. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 110–118.

31. Стребелева Е.А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушением интеллекта: монография. М.: ИНФРА-М, 2016. 210 с.

32. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

33. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 2. С. 40–46. doi:10.17759/jmfr.2015040205

34. Bronfenbrenner U. The Bioecological Theory of Human Development // Making human beings human: Bioecological perspectives on human development / U. Bronfenbrenner (ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, 2005. P. 3–15.

35. Lerner R.M. Concepts and Theories of Human Development. 3rd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

36. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 15.08.2019).

37. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/# (дата обращения: 15.10.2019).

r: extract from the document]. *Normativnye dokumenty obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Normative documents of an educational institution], 2016, no. 11.

16. Kukushkina O.I., Goncharova E.L. «ЗП – реабилитация» дети после кохлеарной имплантации – поворот в развитии сурдопедагогике [“ЗП – rehabilitation” of children after cochlear implantation – a turn in the development of deaf education]. *Defektologiya* [Defectology], 2018, no. 2, pp. 3–13.

17. Lazurenko S.B. Korrektsionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego vozrasta s vysokim riskom narusheniya psikhicheskogo razvitiya v pediatricheskoi praktike. Avtoref. diss. dokt.ped. nauk [Correctional and pedagogical assistance to young children with a high risk of mental development disorders in pediatric practice. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2014. 46 p.

18. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [The formation of the personality of the child in communication]. Saint-Petersburg: Piter. 2007. 318 p.

19. Luriya A.R. L.S.Vygotskii i problema lokalizatsii psikhicheskikh funktsii [L.S. Vygotsky and the problem of localization of mental functions]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 1966, no. 6, pp. 59–61.

20. Luriya A.R. Mozg cheloveka i psikhicheskie protsessy: v 2 t. [Human brain and mental processes: in 2 vol.]. Vol. 1, Moscow: APN RSFSR, 1963. 480 p.

21. Luriya A.R. O meste psikhologii v ryadu sotsial'nykh i biologicheskikh nauk [On the place of psychology in the series of social and biological sciences]. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 1977, no. 9, pp. 70–76.

22. Malofeev N.N. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: osnovnye polozheniya [Elektronnyi resurs] [The concept of development of education for children with disabilities: key points]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2019, no. 36, URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (Accessed 15.09.2019).

23. Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Razvitie rannei pomoshchi v obrazovanii detyam s OVZ i gruppy riska: osnovaniya, orientiry i ozhidaemye rezul'taty [Elektronnyi resurs] [Development of early assistance in education for children with disabilities and risk groups: grounds, guidelines and expected results]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2019, no. 36. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations,-guidelines-and-expected-results> (Accessed 15.09.2019).

24. Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L., Karabanova O.A. Razvitie doskol'nogo obrazovaniya detei s OVZ: celevie orientiry, strategicheskie napravleniya i ozhidaemye rezul'taty [Elektronnyi resurs] [The development of preschool education for children with disabilities: targets, strategic directions and expected results]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2019, no. 36. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/targets,-and-strategic-directions-of-development-of-preschool-education-of-children-with-disabilities> (Accessed 15.09.2019).

25. Meshcheryakov A.I. Slepoglukhonemye deti. Razvitie psikhiki v protsesse formirovaniya povedeniya [Deaf-mute children. The development of the psyche in the process of formation of behavior]. Moscow: Pedagogika, 1974. 328 p.

26. Nikol'skaya O.S. Affective sfera kak sistema smyslov, organizuyushchikh soznanie i povedenie [Affective

38. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/#

sphere as a system of meanings organizing consciousness and behavior]. Moscow: MGPPU, 2008. 464 p.

27. Razenkova Yu.A. Preduprezhdenie i preodolenie trudnosti razvitiya obshcheniya u detei rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Diss. dokt. ped. nauk. [Prevention and overcoming of difficulties in the development of communication in young children with disabilities. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2017. 207 p.

28. Rubtsov V.V. Sotsial'no-psikhologicheskaya kontsepsiya intellektual'nogo razvitiya rebenka A.N. Perre-Klermon [The socio-psychological concept of the intellectual development of the child A.N. Perre-Clermont]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 1996, no. 2, pp. 20–26. (In Russ., abstr. in Engl.)

29. Sataeva A.I. «3P – reabilitatsiya» detei s KI: tekhnologiya perestroiki vzaimodeistviya roditeli s rebenkom na novoi sensornoi osnove [“3P – rehabilitation” for children with CI: a technology for restructuring parent-child interaction on a new sensory basis]. *Defektologiya* [Defectology], 2018, no. 2, pp. 14 – 26.

30. Simernitskaya E.G. O predmete i spetsifike detskoj neiropsikhologii [About the subject and specifics of pediatric neuropsychology]. *A.R. Luriya i sovremennaya psikhologiya* [A.R. Luria and modern psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1982, pp. 110–118.

31. Strebeleva E.A. Puti formirovaniya naglyadnykh form myshleniya u doshkol'nikov s narusheniem intellekta: monografiya [Ways of forming visual forms of thinking in preschoolers with impaired intelligence: a monograph]. Moscow: INFRA-M, 2016. 210 p.

32. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [The interaction of a child and an adult, creating a zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ., abstr. in Engl.)

33. Yudina T.A., Alyokhina S.V. Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual impairments [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 40–46. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/77363.shtml> (Accessed 15.09.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.)

34. Bronfenbrenner U. The Bioecological Theory of Human Development. In U. Bronfenbrenner (ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd, 2005. pp. 3–15.

35. Lerner R.M. Concepts and Theories of Human Development. 3rd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

36. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Elektronnyi resurs] [Federal State Statistics Service]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (Accessed 15.09.2019)

37. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Elektronnyi resurs] [Federal State Statistics Service]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/# (Accessed 15.09.2019)

38. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki [Elektronnyi resurs] [Federal State Statistics Service]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood/# (Accessed 15.09.2019)