

## Особенности достижения личностных образовательных результатов младшими школьниками с трудностями в общении и взаимодействии в условиях инклюзивного процесса

Гаврилушкина О.П.,

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, olrega@mail.ru*

Егорова М.А.,

*кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, Mareg59@mail.ru*

Рассматриваются проблемы, вызванные внедрением в образовательную практику инклюзивного/интегрированного образования, т. е. совместного воспитания и обучения в школе детей с обычными образовательными потребностями и особыми образовательными потребностями (ООП). Среди проблем выделены: слабая психологическая и профессиональная готовность психологов и педагогов к реализации инклюзивной практики; специфика социально-личностного развития всех детей в изменившейся социокультурной среде. Выявлено, что на пороге школьного обучения у части современных детей даже с нормативным развитием наблюдается низкий уровень социальной и коммуникативной компетентности. Это выражается в незавершенности процесса децентрации, слабости словесной регуляции действий, трудностях в общении, взаимодействии и пр. Все эти особенности учтены при разработке новых ОПОП по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися».

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, социальная и коммуникативная компетентности, средовые влияния, образовательный процесс, коммуникация, кооперация, совместная деятельность.

**Для цитаты:**

*Гаврилушкина О.П., Егорова М.А. Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 141–152 doi: 10.17759/psyedu.2016080313*

**For citation:**

Gavrilushkina O.P., Yegorova M.A. Children with Special Educational Needs in Elementary School [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 141–152 doi: 10.17759/psyedu.2016080313. (In Russ., abstr. in Engl.)

Обсуждая проблемы психолого-педагогических наук пространственно-временной ситуации XXI в., Д. И. Фельдштейн отметил, что в настоящее время «на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действенности, к решению сложных, объективно вставших перед ним нестандартных задач», и напомнил чрезвычайно актуальные сегодня слова

знаменитого педагога Фридриха Фребеля о том, что «существует время, когда образование становится в центр общественного интереса» [15].

Проблема современного человека действительно оказалась в центре реформирования и модернизации системы образования в нашей стране. Это во многом вызвано преобразованиями в государственном и общественном устройстве, а также изменениями в общественной позиции по отношению к детям, требующим особых условий для воспитания, обучения и развития. Возникло многообразие форм образования детей с особыми образовательными потребностями. В частности, на основе признания разнообразия вариантов развития у обучающихся в одной группе (классе) в настоящее время получило распространение инклюзивное образование, т. е. совместное воспитание и обучение детей с особенностями в развитии и их сверстников, таких особенностей не имеющих. Главная цель инклюзивного и интегрированного обучения заключается в создании оптимальных условий для социализации всех детей, имеющих отклонения в развитии, для включения их в социум, развития у них «жизненных навыков», т. е. умения жить среди других людей, достижения ими личностных образовательных результатов в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Внедрение инклюзии в образовательную практику с самого начала осложнилось целым рядом обстоятельств, которые выявили, прежде всего, недостаточную профессиональную и личностную готовность учителей и других специалистов к реализации задач инклюзии. Совместное обучение здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями поставило перед педагогами, психологами и другими специалистами, вовлеченными в образовательный процесс, наряду с задачами, предусмотренными школьной программой, задачи социально-личностного становления детей и подростков в периоды детства, которые наиболее сензитивны к социальным влияниям.

Надо сказать, что категория детей, которые нуждаются в особой психолого-педагогической поддержке, в создании специальных образовательных условий, чрезвычайно разнообразна. К ней относятся дети с различными проблемами в познавательном и эмоциональном развитии, в поведении, отношениях со сверстниками, что вызывает у них различного рода трудности в обучении. Поэтому в популяции детей с особыми образовательными потребностями целесообразно выделить две группы.

Первую группу составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющие нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра (РАС). В другую группу входят дети, в развитии которых на первый план выходят трудности в общении, взаимодействии и адаптации, в освоении навыков чтения, письма и счета, в овладении социально желательными формами поведения. Сюда можно отнести и детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, а также детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Анализируя условия жизнедеятельности современных детей и подростков, Д.И. Фельдштейн подчеркнул деструктивность средовых влияний на их социальное становление, особенно – возникновение у подрастающего поколения недостатка ответственности, повышенной тревожности, агрессивности, нарушения межличностных, межгрупповых отношений, недостаточности социальной и коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста, их беспомощности в отношениях со сверстниками, неспособность решать простейшие конфликты и пр. [16]

Выделение недостаточности коммуникативной и социальной компетентности в качестве зоны напряженности является очень важным именно сегодня, когда средовые

влияния часто оказываются для взрослеющих детей негативными и даже деструктивными. Как известно, овладение способами социальных взаимодействий может происходить только при условии активного включения индивидуума в социальную среду, что и обеспечивает его социализацию. Среди наиболее значимых факторов, влияющих на процесс социализации, можно выделить мало регулируемое и трудно учитываемое стихийное влияние среды, в которой находится ребенок, непроизвольное усвоение норм и правил, увеличивающиеся с возрастом самостоятельность и избирательность человека при выборе социальных ценностей и ориентиров и репрезентируемой группы. Все перечисленные факторы, которые являются следствием негативных средовых влияний, у детей и подростков с проблемами в развитии еще более усиливаются наличием функциональных, органических, сенсорных, сенсомоторных и прочих нарушений. Личностная незрелость, слабая ориентировка в смыслах даже бытовых ситуаций делает эту категорию детей психологически и социально уязвимой, незащищенной, а окружающая их среда становится небезопасной для каждого из них.

Л.С. Выготский объяснял возникающие проблемы в развитии детей данной категории как определенный «раскол» целостности развития вследствие дивергенции, несовпадения, расхождения биологического и культурного планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка. Они не образуют слитного, единого процесса. Дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса вставания в культуру [1, с. 256, 259]. Следует отметить, что Л.С. Выготский не использовал еще слово «социализация», называя этот процесс «вставанием в культуру».

В настоящее время уже доказано: преодолеть или сократить разрыв между культурным и биологическим планами развития, что имеет место при различных дизонтогенезах, обусловленных биологическими либо социально-депривационными факторами, возможно только при создании специальных психолого-педагогических условий, т. е. при особом подходе к структурированию образовательной среды<sup>1</sup>. Такой подход заключается в необходимости учета в коррекционно-образовательном процессе общих закономерностей развития в норме и патологии, специфики возраста, вида и степени нарушения, индивидуальных особенностей структуры психологического развития в каждом конкретном случае. При этом индивидуализация коррекционно-развивающей работы выступает в качестве одного из важнейших требований к организации целостного образовательного процесса, т. е. к структурированию образовательной среды.

Одно из важных требований к структурированию образовательной среды – соблюдение баланса между социализацией и индивидуализацией. От этого в значительной степени зависит качество образования, а инклюзивного и специального образования – в особенности. По своей природе эти процессы различны и даже противоположны друг другу.

---

<sup>1</sup>Понятие «образовательная среда» включает в себя следующие компоненты: предметно-развивающая среда, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, а также содержание, средства и способы взаимодействия взрослого с ребенком в образовательном процессе.

Так, социализация отражает интегративные процессы культурного становления ребенка: включение в социум, в мир человеческих отношений; ориентировку в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни и деятельности; овладение социальными формами поведения и т. д. Индивидуализация же, напротив, заключается в обеспечении индивидуального развития ребенка на основе дифференцированного подхода, требующего строгого учета индивидуальных способностей, интересов и возможностей здоровья каждого ребенка.

Однако в образовательном процессе социализация и индивидуализация неизбежно выступают в неразрывном единстве, что позволяет социализировать детей, сохранив их индивидуальность.

Что касается вопросов программно-методического обеспечения образовательного процесса, в который вовлечены дети с ОВЗ, то следует отметить, что в настоящее время уже созданы программы коррекционно-развивающего обучения для всех категорий детей с ОВЗ как дошкольного, так и школьного возраста.

Но разработка организационных форм, содержания и методических приемов психолого-педагогической коррекции, например, трудностей младших школьников в общении, взаимодействии и адаптации именно в изменившейся социальной ситуации, только начинается. Между тем важность этой проблемы чрезвычайна, особенно если учесть специфику социального взросления подрастающего поколения в условиях жестких, нередко деструктивных, средовых влияний. В связи с этим в структуре коррекционно-развивающей работы особую значимость приобретает социальный компонент, который непосредственно связан с процессом социализации, что особенно важно в случаях, когда у ребенка имеются определенные ограничения в развитии.

Надо сказать, что в настоящее время происходит некоторое увлечение разработкой различных коррекционно-развивающих программ. Однако наличие программ еще не обеспечивает достижение образовательных результатов. Программа (нормативный документ) определяет задачи, направления, образовательные области и пр., но не дает ответа на технологические вопросы, т. е. не раскрывает методические приемы реализации программных задач. Технологические решения отличаются спецификой в зависимости от вида нарушения, индивидуальной психологической структуры развития конкретного ребенка и прочих перечисленных выше условий.

Одно из базовых положений психолого-педагогической коррекции заключается в том, что (независимо от варианта развития) любой ребенок может понять окружающий мир, овладеть свойственными определенному возрасту видами деятельности и социальными формами поведения. Проблема состоит в том, что он не может это сделать способами, доступными «типичным» детям. Для этого должны быть созданы особые коррекционные психолого-педагогические условия. При этом следует отметить, что коррекционно-развивающая работа не сводится к примитивизации содержания обучения, а заключается в нахождении тех адекватных средств, видов психологического инструментария, методических приемов, которые могут позволить каждому ребенку с особенностями в развитии овладеть родовыми человеческими свойствами (мышлением, речью, деятельностью, социальными формами поведения) несмотря на имеющиеся проблемы.

Очевидно, что работа с детьми, имеющими различные по этиологии и патогенезу отклонения в развитии, требует от всех субъектов образовательного процесса профессиональной деятельности рефлексивного уровня, умения осуществлять

профессиональные действия не только в рамках заданных алгоритмов, но и каждый раз в новых (неопределенных) условиях.

Однако школа сегодня в большинстве случаев не обладает такими кадрами, которые были бы готовы решать задачи, связанные с минимизацией трудностей личностного, социального характера, которые свойственны детям с особыми образовательными потребностями. Но именно эти трудности, в сущности, становятся главной причиной изоляции ребенка, дистанцированности от сверстников, что для него является психотравмирующим фактором, вызывающим глубокие внутренние переживания и дезадаптивные расстройства.

Анализ социально-личностного развития современных детей с нормальными и особыми образовательными потребностями выявил существенное отставание части детей младшего школьного возраста как в темпах, так и в качественных характеристиках социального взросления. Об этом свидетельствует специфика их социальных взаимодействий.

В течение 2007–2014 гг. сотрудниками и студентами МГППУ было проведено сравнительное исследование характера социальных взаимодействий старших дошкольников и младших школьников с нормальным и отклоняющимся развитием. Изучались особенности их поведения в коммуникативно-деятельностных ситуациях (в совместных играх, рисовании, конструировании). В исследовании приняли участие более 1000 детей.

Результаты исследования показали, что отставание современных детей в социально-личностном развитии заметны уже в дошкольном возрасте и что (это очень тревожно) уровень социальной компетентности современных дошкольников существенно снизился за последние 10–15 лет. Это свидетельствует о том, что современная социальная ситуация развития является дефицитарной для овладения социальной компетентностью в дошкольном возрасте.

Выявлены также основные дефициты в социальном и коммуникативном развитии старших дошкольников, которые отрицательно влияют на развитие межличностных отношений и внутригрупповых отношений в целом. В процессе взаимодействия у детей наблюдаются: ослабление чувствительности к партнеру-сверстнику и восприятие его в качестве объекта деятельности; формальное понимание общности цели и зависимости своих действий от действий партнера; чрезвычайная центрация на своей позиции обоих участников взаимодействия; несформированность функций диалога (коммуникативной, программирующей, контрольно-регулирующей) как необходимого компонента системы коммуникативно-деятельностных отношений; отсутствие динамичности позиции и пр.

Отставание современных дошкольников в социально-личностном развитии, их инфантилизация повышает риски возникновения дезадаптивных форм поведения в школе. По нашим данным, трудности в общении и взаимодействии обнаружены у 17 % учеников начальной школы (Д.И. Фельдштейн, характеризуя проблемы современного детства, приводит еще более настораживающие цифры, свидетельствующие о том, что недостаточность социальной компетентности имеет место у 25 % детей младшего школьного возраста, отмечает обеднение и ограничение их общения, низкий уровень коммуникативной компетентности...» [16]).

Многоаспектный анализ полученных результатов дает основание утверждать, что существенно повышаются риски возникновения дезадаптивных форм поведения у современных детей на начальных этапах школьного обучения. А все перечисленные

дефициты можно считать предвестниками школьной дезадаптации и нарушений в межличностном пространстве из-за трудностей в общении, взаимодействии, что существенно нарушает процессы адаптации [2; 5].

Все указанные особенности поведения детей на пороге школьного обучения свидетельствуют о серьезных проблемах в их социально-личностном развитии.

Необходимо также отметить, что полученные экспериментальные данные вскрыли не только негативные черты в поведении детей дошкольного и младшего школьного возраста в коммуникативно-деятельностных ситуациях, но и то, что способность и готовность к продуктивному взаимодействию находится в зоне их ближайшего развития, что потенциальные возможности социально-личностного развития не были востребованы и реализованы в образовательном процессе. Так, почти у всех детей наблюдалась мотивационная готовность к выполнению совместных заданий. Главное, что делало невозможным объединение их действий в одном смысловом поле для достижения общей цели, – это недостаточность средств и способов кооперации и коммуникации как основного психологического инструментария совместной деятельности [2; 4].

Все это было учтено при разработке модуля основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) по теме «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися». Модуль «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» является частью магистерской программы «Школьная психология» [4].

Содержание модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» разработано в процессе выполнения работ в рамках Государственного контракта № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту № 2014-04.03-05-043-Ф-107.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Модуль разработан в полном соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Профессионального стандарта «Педагог», базовой части Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления и профессионального стандарта педагога-психолога по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» [9; 10; 12; 13].

Цель модуля состоит: в формировании у студентов компетенций в области *психолого-педагогической коррекции недостатков в развитии* детей и подростков с особыми образовательными потребностями; в развитии *способности осознанно строить профессиональную деятельность* в соответствии с профессиональным стандартом; в подготовке *педагога-психолога рефлексивного уровня*, умеющего применять методы научного анализа и строить профессиональную деятельность в новых (неопределенных) условиях; в подготовке психолога, готового к *научно-исследовательской и проектной деятельности* в системе образования.

Новизна модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» заключается: в применении практико-ориентированной образовательной модели

подготовки будущих магистров на основе деятельностного и компетентностного подходов; наличии сетевого взаимодействия, при котором школа выступает как равноправный партнер в подготовке педагога-психолога к профессиональной деятельности; в разработке условий сетевого партнерства (разделения ответственности между вузом и сетевой организацией, распределения компетенций, определения функционала супервизора и координатора от вуза и пр.); перераспределении ресурсов в пользу практики и включения НИРС в изучаемый модуль; направленности на подготовку педагога и педагога-психолога не только «знающего», но и «умеющего», обладающего профессиональным мышлением и метапредметными компетенциями, способного быть рефлексивным педагогом и психологом, т. е. строить на основе научного метода профессиональную деятельность по новым схемам в неопределенных условиях; в универсальности модуля, что позволяет «встраивать» дисциплины и практикумы одного модуля в содержание других, т. е. конструировать ОПОП на новых основаниях; наличии долгосрочной производственной практики, позволяющей актуализировать приобретенные в процессе изучения теоретических дисциплин и практикумов знания и умения, т. е. объединить дисциплины, практикумы и практику в образовательный комплекс.

Именно такой подход к подготовке магистров, способных работать с особыми детьми, обеспечивает достижение обучающимися личностных образовательных результатов, в которых отражаются осознанное позитивное отношение к другому человеку, коммуникативная компетентность в общении и взаимодействии со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания и т. д.

Все эти основания для разработки ОПОП нового поколения стали базовыми для построения содержания модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» и его развертывания. Теоретическую подготовку студентов (1-й блок) обеспечивали дисциплины «Обучение и развитие младших школьников с особыми образовательными потребностями» и «Психологическая помощь подросткам с ОВЗ». В ходе их освоения студенты познакомились с вариантами отклоняющегося развития, инновационными тенденциями в образовании детей с ОВЗ, с особенностями семьи, воспитывающей нетипичного ребенка, формами и средствами ее психолого-педагогического сопровождения, основными направлениями коррекционно-развивающей работы обучающихся с ОВЗ.

Теоретическая подготовка становилась основой для практической части модуля – практикумов «Взаимоотношения и адаптация к школе младших школьников с особыми образовательными потребностями» и «Коррекция нарушения поведения подростков с ОВЗ» (2-й блок). В процессе практикумов будущие педагоги-психологи осваивали навыки составления индивидуальных коррекционно-развивающих программ на основе результатов диагностики, овладевали методами и конкретными методическими приемами психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и пр.

Профессиональные действия, умения и знания студенты учатся применять в ходе учебной, производственной практики (3-й блок) в сетевых учреждениях в соответствии с программой «Практика». Очень важно, что при разработке учебных планов было осуществлено перераспределение ресурсов в пользу практики, которой отведено 5 зачетных единиц из 12.

Таким образом, в процессе освоения содержания модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» у будущих магистров формируются представления о вариантах развития, основных направлениях коррекционно-развивающей работы,

традиционных и инновационных (интегративных), технологиях психолого-педагогической коррекции, они получают практические навыки конструирования и реализации адресных индивидуальных коррекционно-развивающих программ, знакомятся с психологическими особенностями и ресурсами семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями.

Такое построение и содержание модуля позволяет магистру быть готовым осуществлять профессиональную деятельность на рефлексивном уровне и проводить коррекционно-развивающую работу в области социально-личностного развития младших школьников, обеспечивая достижение личностных образовательных результатов. Образовательным результатом подготовки в данном направлении является овладение профессиональными действиями в соответствии с заявленными в ФГОС компетенциями.

Апробация программы показала, что ее выпускник оказывается способен: проводить специальную работу по развитию социальных взаимодействий обучающихся с целью создания интегративных пространств в организациях, реализующих инклюзивную практику; использовать инновационные обучающие технологии с учетом типа нарушенного развития ребенка и задач каждого возрастного этапа; использовать активные методы привлечения членов семьи как субъектов образовательного процесса; организовывать межличностные контакты, общение и совместную деятельность учащихся; разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности в обучении, в их взаимодействиях со сверстниками и взрослыми; проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями; использовать комплексные программы коррекционно-развивающего обучения при конструировании индивидуальных коррекционных программ (маршрутов) и их реализации.

Однако следует подчеркнуть, что владение профессиональными навыками еще не обеспечивает всю полноту готовности магистра к профессиональной деятельности. Перед ним стоят очень важные и трудные задачи вхождения в профессиональное сообщество, когда возникает необходимость быть членом команды специалистов в конкретной образовательной организации, работать в «цепке» с ними, т. е. согласовывать собственные профессиональные действия с действиями остальных членов команды и осознавать зависимость собственных действий от действий остальных членов команды. В отношении детей с особыми образовательными потребностями командный принцип оказания психолого-педагогической помощи становится базовым.

Опыт показывает, что только комплексный характер коррекционно-развивающей работы в организациях, реализующих инклюзивную практику, позволяет создавать интегративные пространства, в которых функционируют сообща все субъекты образовательного процесса: дети, педагоги, психологи, родители. Именно команда формирует и обеспечивает психологическую безопасность каждого ребенка и образовательной среды в целом.

Поэтому в процессе освоения содержания модуля у будущих магистров формируют представления о такой структуре коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в общении, взаимодействии и адаптации, в которой особое место занимают технологии, направленные на развитие у детей совместно-распределенных действий, кооперации и коммуникации на основе предметно-практического взаимодействия (партнерство в ролевых и театрализованных играх, в процессе продуктивных видов деятельности, а именно – совместном моделировании, создании конструкций, макетов, рисунков, построек из песка и пр.)



Современные исследования убедительно доказывают, что совместная деятельность положительно влияет на характер зоны ближайшего развития младших школьников, на активизацию мыслительных и речемыслительных процессов, рассматривается как действенное средство развития их мышления и является, по сути, ресурсом социальной и коммуникативной компетентности [2; 3; 5; 6; 8; 11; 16].

Таким образом, в основе создания интегративных пространств, формирования позитивных межличностных отношений детей в классе, развития их коммуникативной и социальной компетентности оптимальным приемом оказывается организация совместной деятельности учащихся во всех ее разновидностях.

Практикой психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья уже доказана эффективность применения совместной деятельности как действенного средства развития общения, взаимодействия и адаптации.

**Финансирование:** работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.12.0018 от 23.05.2014, проект «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов»).

## Литература

- 1 *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры /Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1996. 512 с.
- 2 *Гаврилушкина О.П.* Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной среде // Бюллетень УМО. 2012. № 3. С.121–132.
- 3 *Гаврилушкина О.П., Малова А.А., Панкратова М.В.* Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (дата обращения: 08.09.2016).
- 4 *Гаврилушкина О.П., Егорова М.А., Захарова А.В., Костенкова Ю.А.* Подготовка педагога-психолога к профессиональной деятельности по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 12–21. doi: 10.17759/psyedu.2015070402 (дата обращения: 16.10.2016).
- 5 *Егорова М.А.* Системные стратегии психопрофилактики социальной дезадаптации воспитанников детского дома // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2015. Вып. 1–2 (15). С. 41–50.
- 6 *Заречная А.А.* Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 25–33.

- 7 Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учеб. пособие. Минск: ТЕТРАСИСТЕМС, 2000. 432 с.
- 8 Обухова Л.Ф. Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml> (дата обращения: 23.10.2016).
- 9 Перре-Клермо А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М: Педагогика, 1991. 248 с.
- 10 Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и научно-технической документации. URL:<http://docs.cntd.ru/document/499053710>.
- 11 Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_185098](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098).
- 12 Рубцов В.В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3. С. 7–16.
- 13 Федеральный государственный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования Магистратура. Направление подготовки «44.04.02 Психолого-педагогическое образование». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 549 от 12 мая 2016 г. Зарегистрирован в Минюст России 26 мая 2016 г. № 42288 [Электронный ресурс] // URL:<http://минобрнауки.рф/документы/8504>.
- 14 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Минобрнауки России. Зарегистрирован в Минюсте России от 18 июня 2015 г. № 37714 [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. URL:<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71220598/>.
- 15 Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2(23). С. 12–18 (дата обращения: 15.07.2012).
- 16 Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (Доклад на общем собрании РАО) 18 декабря 2012 года // Педагогическое эхо. Приложение к журналу «Сибирский учитель». 2013. № 1(86). Издание НИПКиПРО «Воспитание и дополнительное образование».
- 17 Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–74. URL: [http://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman_full.shtml) (дата обращения: 25.12.2014).
- 18 DiSalvo C. A., Oswald D.P. Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism [Электронный ресурс] // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2002. Vol. 17. № 4. P. 198-207. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hxh&AN=8557883&lang=ru&site=ehost-live>.\ (дата обращения: 12.07.2013).

# Children with Special Educational Needs in Elementary School

**Gavrilushkina O.P.,**

*PhD in Pedagogy, Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, olpega@mail.ru*

**Yegorova M.A.,**

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Educational Psychology, MSUPE, Moscow, Russia, egorovama@mgppu.ru*

---

The paper analyses the modern situation of development in elementary school children. As it is shown, children with special educational needs display a delay in social maturation. According to the outcomes of a longitudinal study on behaviour in communicative/activity situations in normally developing children and children with disabilities, at the point of school entry the following features are prominent: incomplete decentration process; low levels of verbal regulation of actions; underdeveloped dialogue functions (communicative, programming, controlling/regulative); decrease in self-regulation, programming and control; lack of position dynamics in partnership etc. The paper also provides a review of the new basic professional education programme in "Correctional and Developmental Work with Children" designed in modules and based on networking. It is argued that students graduating in this programme have mastered all competencies required for working with children with special needs.

**Keywords:** elementary school children with special educational needs, social and communicative competencies, environmental impacts, educational process, collaborative activity.

---

## Financing

This work was financially supported by the Ministry of education and science of the Russian Federation (the State contract No. 05.043.12.0018 dated 23.05.2014)

## References

1. Vygotsky L.S. Developmental psychology as a phenomenon of culture. Moscow: Institute of applied psychology. Voronezh, 1996.
2. Gavrilushkina Op. Social competence normally developing children and their peers with disabilities in contemporary socio-cultural Wednesday. *Bulletin of the UMO*, 2012, no. 3.
3. Gavrilushkina O.p., Malova A.a., Pankratova M.v. The problem of social and communicative competence of preschool and elementary school students with difficulties in communication [Electronic resource]. *Modern foreign psychology*, 2012, no. 2. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (Accessed 10.09.2016)
4. Gavrilushkina O.p., Yegorova M.a., Zakharova A.v., Kostenkova Y.a. "Preparing an educational psychologist to professional work" remedial developmental work with students [electronic resource]. *Psychological science and education psyedu.ru*, 2015. Vol. 7, no. 4, pp. 12-21. doi: 10.17759/psyedu.2015070402
5. Yegorova M.a. System strategies of psychoprophylaxis social disadaptation inmates of children's Home. *Bulletin of the International Journal of education and science. Psychology Pedagogy. Medicine*, 2015. Vol. 1-2 (15), pp. 41-50.

6. Zarechnaya A.A. Particularly joint activities of children under school age with normal and detained psychophysical development. *Psychological science and education*, 2009, no. 5, pp. 25-33.
7. Kolominskii J.I. Psychology relationships in small groups (General and age peculiarities) psychology. Minsk: TETRASISTEMS, 2000. 432 p.
8. Obukhova L.f. Sociokognitivnyj approach to the study of the intellectual development of the child [electronic resource]. *Psychological science and education psyedu.ru*, 2010, no. 5-<http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml> (Accessed 10.09.2016)
9. Perret-A.n. Klermo The role of social interactions in the development of intelligence of children. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p.
10. Professional standard. Teacher (teaching activities in pre-school, primary General, basic general, secondary general education) (educator, teacher) approved by order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation dated "18 October 2013, no. 544n
11. Professional standard. Educational Psychologist (educational psychologist . Approved by order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation on "24" July 2015, no. 514n
12. Scarring V.v. Joint activities as a problem of genetic psychology. *Psychological Journal*, 1989. Vol. 10, no. 3, pp. 7–16.
13. Federal State standard of higher education. Higher education Ma. Preparation direction 44.04.02 psycho-pedagogical education approved by order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 01.09.2014
14. Federal State educational standard of basic general education. Ministry Of Education And Science Of Russia. Registered in the Ministry of Justice of Russia from June 18, 2015 N 37714
15. Feldstein D.i. Priority directions of psycho-pedagogical research in conditions of significant changes in the child and the situation of its development [electronic resource]. *Herald of the practical educational psychology*, 2010, no. 2 (23), pp. 12–18.
16. Feldstein D.I. Problems of psychological and pedagogical sciences the spatio-temporal situation of the twenty-first century (Report on the general meeting RAO) December 18, 2012 year.
17. Zuckerman, g.a., child and adult Interaction tvorâšee zone of the nearest development. *Cultural-historical psychology*, 2006, no. 4, pp . 61-74.
18. DiSalvo Carla a., Donald p. Oswald Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism [Electronic resource]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2002. Vol. 17, no. 4, pp. 198-207.