

Дмитриева Елена Васильевна

студентка

Научный руководитель

Романова Юлия Владимировна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

DOI 10.31483/r-166945

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО

***Аннотация:** в статье анализируется концепция зоны ближайшего развития (ЗБР), разработанная Л.С. Выготским, и её значение для современной практики психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Раскрывается суть ЗБР не как простого разрыва между актуальным и потенциальным уровнями развития, а как механизма формирования высших психических функций в процессе культурно организованного взаимодействия ребёнка со взрослым. Описываются современные российские модели сопровождения детей с ОВЗ (тьюторское, консультативно-методическое, междисциплинарное командное, модель «равный – равному»), их особенности и эффективность. Особое внимание уделяется роли семьи и проблемам гиперопеки или эмоционального отвержения.*

***Ключевые слова:** зона ближайшего развития, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, функции взрослого в развитии ребёнка, инклюзивное образование, тьюторское сопровождение, междисциплинарная команда, компенсаторное развитие.*

Идея зоны ближайшего развития, сформулированная Выготским в конце 1920-х годов, радикально изменила представления о природе психического развития ребёнка. Речь идёт не просто о констатации разрыва между актуальным и потенциальными уровнями развития, – хотя в отечественной педагогической традиции именно так нередко трактуют эту концепцию. Принципиальным здесь оказывается положение о том, что высшие психические функции формируются исключительно в совместной деятельности, в условиях культурно организованного взаимодействия.

Традиционное понимание роли взрослого в образовании ребёнка с ОВЗ сводилось преимущественно к трансляции знаний и формированию навыков. Однако в логике культурно-исторической концепции функции взрослого оказываются значительно сложнее и многослойнее.

Функции, реализуемые взрослым в зоне ближайшего развития ребёнка с ОВЗ.

Первая – функция носителя культурных образцов. Взрослый демонстрирует способы действия, предоставляет эталоны, задаёт нормативные ориентиры. Для ребёнка с нарушениями интеллекта это может быть показ алгоритма бытового действия. Для ребёнка с расстройством аутистического спектра – экспликация скрытых правил социального взаимодействия.

Вторая функция – организация совместной деятельности с постепенной передачей инициативы ребёнку. Принципиально важна динамика: на начальных этапах взрослый берёт на себя максимальную долю активности, затем – по мере освоения операций ребёнком – уменьшает свою роль, переходя от непосредственного участия к контролю, от контроля к консультированию. По данным лонгитюдного исследования Самсоновой Е.В., охватившего 187 младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи [5, с. 300], темп передачи функций от взрослого к ребёнку критически влиял на формирование учебной самостоятельности: слишком быстрый отказ от помощи приводил к распаду деятельности, слишком медленный – к выученной беспомощности.

Третья функция – создание системы опор и средств, компенсирующих ограничения. Выготский называл это «обходными путями развития». Взрослый не просто помогает ребёнку выполнить задание, а проектирует такую структуру задачи и такой набор вспомогательных средств, которые делают задачу доступной при имеющемся уровне развития. Для не слышащего ребёнка – это визуализация речи через жестовый язык или дактиль. Для ребёнка с ДЦП, имеющего ограничения манипулятивной функции, – это адаптированные инструменты и приспособления, позволяющие реализовать замысел действия.

Четвёртая функция – эмоциональная поддержка и создание мотивационного контекста. Ребёнок с ОВЗ нередко сталкивается с повторяющимися неудачами, формирующими негативную самооценку и отказ от активности. Взрослый создаёт ситуацию успеха, поддерживает даже минимальные достижения, превращает процесс преодоления трудностей в эмоционально окрашенное взаимодействие.

Пятая функция взрослого – речевое опосредование деятельности ребёнка. Взрослый не просто действует вместе с ребёнком, он проговаривает логику действий, вербализует скрытые связи, превращает внешние операции во внутренний план через слово. Для ребёнка с интеллектуальными нарушениями такая речевая поддержка становится механизмом формирования осознанности действия, перехода от импульсивного реагирования к произвольной регуляции.

Наконец, шестая функция, которую выделяет в своих работах Лубовский В.И. [3, с. 35], – диагностическая. Взрослый постоянно отслеживает, на каком этапе освоения деятельности находится ребёнок, какая помощь сейчас необходима, когда следует усложнить задачу, а когда – вернуться к более простым формам. Это предполагает владение методами качественной оценки развития, способность видеть «симптомы» зоны ближайшего развития в текущем поведении ребёнка.

В российской практике последних пяти лет сложилось несколько организационных моделей сопровождения детей с ОВЗ, различающихся по степени участия взрослого, по структуре взаимодействия специалистов, по соотношению индивидуальной и групповой работы.

Модель тьюторского сопровождения предполагает персонального наставника, работающего с ребёнком в режиме постоянного присутствия в образовательном процессе. Тьютор выступает как посредник между ребёнком и средой, адаптирующий требования учителя, организующий коммуникацию с одноклассниками, структурирующий учебное пространство. Согласно анализу Ковалёвой А.А., выполненному на материале 94 московских школ [2, с. 180], эта модель показывает высокую эффективность для детей с расстройствами аутистического спектра и тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Модель консультативно-методического сопровождения, напротив, минимизирует непосредственное участие специалиста в образовательном процессе. Дефектолог, логопед, психолог работают с ребёнком на индивидуальных или групповых коррекционных занятиях, а основную образовательную нагрузку несёт обычный учитель, получающий от специалистов рекомендации по адаптации программы и методов работы.

Третья модель – междисциплинарного команды сопровождения – предполагает регулярное взаимодействие всех специалистов, работающих с ребёнком: учителя, дефектолога, логопеда, психолога, социального педагога, при необходимости – медицинских работников. Команда совместно анализирует динамику развития, корректирует индивидуальную программу, распределяет зоны ответственности. Шматко Н.Д. и Малофеев Н.Н., анализируя результаты апробации этой модели в ресурсных классах для детей с РАС, отмечают её высокую эффективность при условии наличия координатора, выстраивающего взаимодействие специалистов [4, с. 140].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о роли семьи в организации зоны ближайшего развития. Родители ребёнка с ОВЗ оказываются теми взрослыми, которые проводят с ним максимальное время, – но далеко не всегда они владеют

технологиями развивающего взаимодействия. Более того, семейная ситуация часто характеризуется гиперопекой либо, напротив, эмоциональным отвержением. Жигорева М.В., изучавшая детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с комплексными нарушениями, выявила устойчивую закономерность: родители склонны либо полностью выполнять действия за ребёнка, либо предъявлять завышенные требования без необходимой поддержки [5, с. 290]. Обе стратегии разрушают зону ближайшего развития.

В последние годы в российской практике получают распространение модели, где взрослый организует зону ближайшего развития не напрямую, а через посредничество более компетентных сверстников. Так называемая модель «равный – равному» предполагает, что одноклассники с нормативным развитием выступают проводниками культурных норм, образцами поведения, партнёрами по совместной деятельности. Взрослый здесь становится «архитектором социальной среды», организующим такие формы взаимодействия детей, которые естественным образом создают развивающие ситуации.

Выготский Л.С. неоднократно подчёркивал: законы развития едины для всех детей, но структура дефекта определяет своеобразие зоны ближайшего развития. Это означает, что роль взрослого, формы его участия, степень структурирования среды должны различаться в зависимости от типа нарушения.

Для детей с нарушениями интеллекта принципиальным становится максимальная конкретизация и пошаговость действий взрослого. Зона ближайшего развития здесь «узкая», переход от совместного действия к самостоятельному требует многократных повторений, постепенного уменьшения помощи. Взрослый выступает как тот, кто разбивает сложное действие на элементарные операции, создаёт внешние опоры для каждого шага, жёстко контролирует последовательность. При этом критически важна положительная эмоциональная окраска взаимодействия, – дети с интеллектуальными нарушениями особенно чувствительны к неудаче, легко формируется отказ от деятельности [1, с. 200].

Для детей с расстройствами аутистического спектра ключевой проблемой оказывается не столько когнитивный дефицит, сколько нарушение социального

взаимодействия, трудности понимания неявных правил коммуникации, сенсорная гиперчувствительность. Важнейшая задача – постепенное расширение репертуара поведения ребёнка, выход за пределы стереотипных действий через организацию таких ситуаций взаимодействия, которые мягко «подталкивают» к новым формам активности.

При нарушениях сенсорных систем (слепота, глухота) роль взрослого заключается в создании «обходных путей развития». Для слепого ребёнка – это формирование компенсаторных способов ориентации через осязание, слух, остаточное зрение; для глухого – через визуальный канал, через жестовую речь, через опору на письменную форму языка. Принципиально, что компенсация строится не как «замена» утраченной функции, а как перестройка всей системы психического развития с опорой на сохранённые анализаторы.

Особую группу составляют дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Здесь зона ближайшего развития может быть чрезвычайно узкой, прогресс – минимальным и медленным. Однако и в этих случаях принцип организации развивающего взаимодействия сохраняется: взрослый не выполняет действия вместо ребёнка, а создаёт условия для максимально возможной собственной активности. Даже если речь идёт о формировании элементарных навыков самообслуживания или базовой коммуникации, – взрослый терпеливо «ждёт» ответа ребёнка, предоставляет время для реакции, поддерживает любые, даже микроскопические проявления инициативы.

Таким образом, концепция зоны ближайшего развития, разработанная Выготским Л.С. почти столетие назад, сохраняет методологическую актуальность для современной практики психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Однако её потенциал реализуется далеко не полностью. Массовое внедрение инклюзивного образования в России обнажило дефициты профессиональной подготовки педагогов: большинство учителей общеобразовательных школ не владеют технологиями организации развивающего взаимодействия с детьми, имеющими различные типы нарушений.

Анализ современных моделей сопровождения показывает эффективность работы определяется не столько количеством специалистов или интенсивностью занятий, сколько качеством организации зоны ближайшего развития. Взрослый должен выступать не как «транслятор знаний» или «исправитель дефекта», а как посредник между ребёнком и культурой, архитектор развивающей среды, создатель обходных путей компенсации нарушений.

Принципиальное значение имеет динамика участия взрослого: постепенная передача функций от совместного выполнения к самостоятельности ребёнка, от внешней регуляции к саморегуляции, от непосредственной помощи к консультативной поддержке. Слишком быстрый отказ от поддержки приводит к распаду деятельности; чрезмерная опека формирует выученную беспомощность. Нахождение оптимальной меры участия – это искусство, требующее высокой квалификации и чувствительности педагога к актуальному состоянию ребёнка.

Дальнейшее развитие системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ требует решения нескольких задач. Необходима подготовка педагогов массовых школ к работе с детьми с различными типами дизонтогенеза. Должны быть разработаны конкретные технологии организации зоны ближайшего развития для каждого варианта нарушений. Требуется выстраивание системы сопровождения семей, формирование у родителей компетенций развивающего взаимодействия. Наконец, необходим переход от медицинской логики «исправления дефекта» к социально-культурной парадигме создания условий для максимальной самореализации каждого ребёнка.

Список литературы

1. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева. – М.: Национальный книжный центр, 2023. – 208 с.

2. Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / М.К. Кириллова, Э.Б. Чиркова, И.Ю. Гинжун [и др.]. – Ижевск: Удмуртский университет, 2022. – 250 с. EDN XDTBYH

3. Ковалёв Е.В. Модели тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования / Е.В. Ковалёв // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22. № 1. – С. 31–40. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63275481> (дата обращения: 17.04.2026).

4. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселёва. – М.: Национальный книжный центр, 2022. – 152 с.

5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н.Н. Малофеев. – В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2023. – 319 с.