

А. А. Дмитриев **A. A. Dmitriev**
С. С. Бетанова **S. S. Betanova**
С. А. Дмитриева **S. A. Dmitrieva**
Мытищи, Россия Mytishchi, Russia

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
И РЕЧЕВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
КОМПОНЕНТОВ
САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

**PSYCHOLOGICAL
AND VERBAL
DETERMINANTS
OF SELF-CONTROL
COMPONENTS IN CHILDREN
WITH DISABILITIES**

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения компонентов самоконтроля как системы самостоятельных действий учащегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), осуществляющего интеллектуальное и речевое сопровождение выполнения учебной задачи. Предметом исследования являются регулятивные учебные действия учащихся с ОВЗ, развитие которых у младших школьников с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра в свете официальных требований ФГОС НОО является для педагога обязательным. Цель работы заключается в раскрытии детерминант самоконтроля учащихся с разными категориями нарушений развития. Методологический аппарат исследования составили теоретический анализ научных литературных источников, логический метод индукции. Результатами работы выступают искомые детерминанты — психологический и речевой критерии, по-разному прояв-

Abstract. The article is deals with the problem of identification of the components of self-control as a system of independent actions of a student with a disability who performs intellectual and verbal commentary of implementation of an educational task. The object of the study includes regulatory learning actions of pupils with disabilities, the development of which in junior school-children with hearing, vision, speech, musculoskeletal disorders, disorders of psychological development, and autism spectrum disorders is obligatory for the pedagogue in the light of the official requirements of the Federal State Educational Standard for the Primary General Education. The aim of the study is to reveal the determinants of self-control of pupils with different categories of developmental disorders. The methodological apparatus of research consists of: a theoretical analysis of scientific literature sources and a logical method of induction. The results of the work are presented by the determinants under identification – psychological and verbal criteria, which are manifested differently

ляющиеся в ходе регулятивных учебных действий у исследуемых категорий детей. Итоги исследования представлены в виде таблиц «Психологические и речевые детерминанты самоконтроля» и «Наиболее подверженные сбою регулятивные учебные действия у разных категорий учащихся с ОВЗ и пути коррекции». Полученные данные будут полезны учителю для осуществления дифференцированного подхода, для выбора тождественных методов, приемов развития самоконтроля у младших школьников с ОВЗ с учетом специфики нарушений. Выводы свидетельствуют о значительном практическом потенциале исследования, продолжение которого будет эффективным для нужд коррекционной педагогики.

Ключевые слова: регулятивные учебные действия; самоконтроль; саморегуляция личности; психологические детерминанты; речевые детерминанты; младшие школьники; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Сведения об авторе: Дмитриев Алексей Андреевич, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: декан факультета специальной педагогики и психологии, Московский государственный областной университет.

Сведения об авторе: Бетанова Светлана Станиславовна, кандидат психологических наук.

Место работы: доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, Московский государственный областной университет.

in the course of regulatory learning actions in the categories of children studied. The results of the study are presented in the form of tables “Psychological and verbal determinants of self-control” and “Regulatory learning actions at risk for failure in different categories of pupils with disabilities and ways of treatment”. The data obtained can be useful for the teacher to implement a differentiated approach, to choose feasible methods and techniques of developing self-control in junior schoolchildren with disabilities, taking into account the specificity of impairments. The conclusions indicate a significant practical potential of the study, the continuation of which might be effective for the needs of special pedagogy.

Keywords: regulatory learning actions; self-control; self-regulation of personality; psychological determinants; speech determinants; junior schoolchildren; disabilities; SEND; children with disabilities.

About the author: Dmitriev Aleksey Andreevich, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Dean of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow State Regional University, Mytishchi, Moscow Region, Russia.

About the author: Betanova Svetlana Stanislavovna, Candidate of Psychology.

Place of employment: Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Inclusive Education, Moscow State Regional University, Mytishchi, Moscow Region, Russia.

Сведения об авторе: Дмитриева Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент.

Место работы: доцент кафедры клинических основ дефектологии и специальной психологии, Московский государственный областной университет.

Контактная информация: 141014, Московская область, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24.

E-mail: aa.dmitriev@mgou.ru, ss.betanova@mgou.ru.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью поиска путей оптимизации работы педагога с учащимися младших классов, имеющими ограниченные возможности здоровья. Точкой отсчета аналитического исследования является понятие «самоконтроль» в онтогенезе, далее раскрывающееся в аспектах особенностей: во-первых, у детей разных категорий нарушенного развития; во-вторых, спецификой недостаточности отдельных компонентов при разных нарушениях развития. Среди трудов отечественных и зарубежных исследователей встречается достаточно много работ, посвященных возможностям самоконтроля учебных действий и методам его развития у детей с интеллектуальными нарушениями. Представлены методики по развитию саморегуляции у детей с ОВЗ, есть отдельные наработки, демонстрирующие подходы к осуществлению этой функции средствами практической психологии, © Дмитриев А. А., Бетанова С. С., Дмитриева С. А., 2021

About the author: Dmitrieva Svetlana Alekseevna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

Place of employment: Associate Professor of Department of Clinical Fundamentals of Defectology and Special Psychology, Moscow State Regional University, Mytishchi, Moscow Region, Russia.

коррекционной педагогики, присутствуют описания положительного педагогического опыта работы с отдельными нозологическими группами детей (с нарушениями зрения, слуха, РАС), даны рекомендации по отдельным видам коррекционной работы (развитие самоконтроля над звукопроизношением, чтением и т. п.). Вместе с тем обобщающие работы, могущие помочь в оценке особенностей самоконтроля учащихся с ОВЗ в целом, как многочисленной полиморфной группы, обладающей, тем не менее, несколькими общими признаками; подходы, раскрывающие на основе единых критериев специфику отдельных компонентов самоконтроля у детей разных категорий с сохранным интеллектом, практически отсутствуют. Для решения вышеуказанных вопросов нами была сделана попытка выделить детерминанты самоконтроля, которые обозначают общие критерии в ходе обучения разных категорий детей с ОВЗ —

учащихся начальных классов с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра. Мы предположили, что искомыми детерминантами являются психологический и речевой критерии, поразному проявляющиеся при выполнении регулятивных учебных действий у исследуемых категорий детей. Для подтверждения гипотезы проведем анализ научной психолого-педагогической литературы.

Исходя из требований ФГОС НОО для детей с ОВЗ, выделяют четыре вида универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования [4, 13]. Основными универсальными учебными действиями в контексте самоконтроля являются *регулятивные учебные действия*, которые включают:

- целеполагание как постановку учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения между эталоном, реальным действием и его результатом;

- оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий [13].

В указанных этапах просматривается определенная последовательность: умственная деятельность, предваряющая собственно самоконтроль, основная — включение собственно контроля деятельности учащимся, завершающая часть, в ходе которой происходит рефлексия [10].

С точки зрения поэтапности деятельности систему компонентов регулятивных УД можно представить в следующем виде:

*Подготовительный этап
самоконтроля*

- 1) целеполагание;
- 2) планирование;
- 3) прогнозирование.

Основной этап самоконтроля

- 1) контроль;
- 2) коррекция.

Завершающий этап самоконтроля

- 1) оценка.

Саморегуляция как психофизиологический уровень общей регуляции активности любой живой системы означает самоуправление поведением или деятельностью субъекта, которое также называют самовоздействием и более точно определяют как воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих мысленных образов (А. В. Алексеев, Н. В. Бабкина, Л. П. Гримак, В. М. Звоников, А. И. Скрыпников). Согласно В. И. Моросановой, под саморегуляцией понимаются «интегративные психические явления, процессы и состояния», обеспечивающие «самоорганизацию различных видов психической активности» человека [8]. Таким образом, саморегуляция присут-

ствует на всех этапах функционирования самоконтроля (подготовительном, основном и завершающем) и среди его компонентов выступает системообразующим, интегрирующим фактором, приводящим к определенному результату всю их совокупность [2].

Мы можем считать воздействие саморегуляции на всех стадиях решения задачи тем внутренним психологическим условием, которое полностью тождественно понятию самоконтроля, что позволяет сопоставить такие условия с его этапами. В свою очередь, известные из психолингвистики, логопедии данные о речевом сопровождении своих действий субъектом деятельности, о функциях речи — коммуникативной, обобщающей, регулирующей — позволили выявить речевые опоры самоконтроля в соответствии с его этапами [1; 3].

Таблица 1

Психологические и речевые детерминанты самоконтроля

Этапы самоконтроля	Внутренние психологические условия самоконтроля	Речевые опоры самоконтроля	Авторы
<i>Подготовительный этап самоконтроля</i>			
1. Целеполагание	– мотивация на достижение результата	– четко сформулированный вслух результат действий; – предваряющая форма речи	Т. К. Волкова, В. Е. Клочко (1979); А. Ф. Коган (2002); О. К. Тихомиров, Э. Д. Телегина (1999); С. М. Миронова, Н. А. Чевелева (1996)

Этапы самоконтроля	Внутренние психологические условия самоконтроля	Речевые опоры самоконтроля	Авторы
2. Планирование	– фаза «предпланирования», осуществляемая перед словесно обозначаемым перечнем действий; – произвольный интеллектуальный контроль	– наличие речевых опор не обязательно для более опытных субъектов деятельности; – для «новичков» необходимо четкое словесное обозначение последовательности выполнения действий: проговаривание этапов задания вслух, прочитывание этапов задания вслух	Величковский (2006); П. Я. Гальперин (1996); В. В. Давыдов (1973); Найссер (1981), Я. А. Пономарев (1982); Холодная (2002); Д. Б. Эльконин (1989); Owen (1997); Kaller et al. (2004); С. М. Миронова, Н. А. Чевелева (1996)
3. Прогнозирование	– ретроципация — способность к актуализации элементов прошлого опыта; – антиципация — способность к опережающему отражению	– вербально-логическая форма; – репродуктивный способ — проговаривание вслух результата из прошлого опыта; – продуктивный способ — проговаривание предполагаемого результата вслух, прочитывание предполагаемого результата вслух	М. И. Алексеева, В. И. Яшина (2005); Л. И. Лопатчиков, А. В. Карпов, А. К. Осницкий (2010); Ю. С. Козелецкий (2012)
<i>Основной этап самоконтроля</i>			
4. Контроль	– направляющая форма обратной афферентации в виде проприоцептивной импульсации	– слуховой контроль под руководством внутренней речи; – слуховой контроль с проговариванием про себя; – зрительный контроль под руководством внутренней речи;	П. К. Анохин (1992); Н. А. Бернштейн (1978); О. А. Конопкина (2014); А. К. Осницкий (2009); Т. Б. Филичева и другие (1989)

Этапы самоконтроля	Внутренние психологические условия самоконтроля	Речевые опоры самоконтроля	Авторы
4. Контроль (продолжение)		– зрительный контроль с проговариванием про себя; – кинестетический контроль под руководством внутренней речи; – кинестетический контроль с проговариванием про себя	
5. Коррекция	– затормаживание цепи неверных действий с помощью системы торможения; – дифференцировочное торможение; – актуализация цепи правильных действий с помощью системы возбуждения	– проговаривание, прочитывание правильного и неправильного варианта с последующим выбором правильного и исправлением неправильного	В. В. Воронкова (2012); А. С. Никифоров (1997); И. М. Сеченов (2010); А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский (1985)
<i>Заверяющий этап самоконтроля</i>			
6. Оценка	– активизация мотивационной сферы; – активизация мотивационной основы учебной деятельности	– проговаривание, прочитывание — сличение выполненного задания с критериями оценки	С. М. Валявко (2006); И. А. Зимняя (1994); И. П. Ильин (2013); А. К. Маркова (2010); Х. Хекхаузен (2008)

Рассмотрим степень проявления саморегуляции у разных категорий детей с ОВЗ, которая, как показал анализ специальной литературы, неодинакова [5; 7].

М. М. Нудельман, М. Ю. Рау, Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина выявили у младших школьников с нарушениями слуха отставание и своеобразие произвольности дей-

ствий. В. Л. Белинский, В. Г. Петрова указывают на то, что развитие волевой сферы таких детей запаздывает на 2—3 года.

Как следует из работ, изучающих саморегуляцию у младших школьников с нарушениями зрения (М. С. Земцова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева), у детей этой категории в

стиле саморегуляции превалируют защитные механизмы, количество которых больше, чем у детей с нормальным зрением, что объясняется высокой степенью компенсации дефекта.

О волевых проявлениях у учащихся с тяжелыми нарушениями речи С. В. Дьяков, С. П. Кондрашов, Е. М. Мастокова, Т. С. Овчинникова, Т. Б. Филочева, Г. В. Чиркина пишут как о входящих в структуру дефекта нарушениях самоорганизации. В проблеме саморегуляции авторы придают ведущее значение эмоциональной возбудимости, двигательной расторможенности, отвлекаемости таких детей.

Младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата, по данным И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Л. М. Шипицыной, проявляют эмоциональную незрелость, а также слабость самоощущений, связанную с кинестетической недостаточностью.

У учащихся начальной школы с задержкой психического развития (ЗПР) отрицательно влияет на выработку саморегуляционных навыков их дефект, ядро которого Е. Б. Аксенова, В. В. Кисова, Л. А. Метиев, У. В. Ульяновская считают глобальной причиной недоразвития эмоционально-волевой сферы.

Подобное мнение высказывается учеными М. К. Бардышевой, О. Б. Богдашиной, Л. А. Вайзнер, Ф. Р. Волкмар, В. В. Лебе-

динским и многими другими и в отношении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), поскольку их саморегуляция является производной эмоционально-волевой системы и полностью зависит от тяжести ее поражения [9].

Таким образом, саморегуляция как системообразующий, интегрирующий фактор в ходе развития регулятивных учебных действий, т. е. самоконтроля, показана в научных данных:

- во-первых, нарушенной у всех категорий учащихся начальных классов с ОВЗ, представленных во ФГОС НОО;

- во-вторых, входящей в структуру дефекта и нарушенной частично и в разной степени у детей с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата;

- в-третьих, тотально нарушенной у учащихся с ЗПР и РАС [6].

Полученные аналитические данные позволяют учителю определить узкопсихологические проблемы саморегуляции у конкретной категории младших школьников и, обратившись к педагогу-психологу, совместно проводить коррекцию имеющихся недостатков [11].

Педагогический аспект речевых детерминант самоконтроля в существующей специальной литературе представлен следующим образом. Исходя из концепции

Л. С. Выготского о взаимном развитии умственной и речевой сфер, недостаточность внутренних психологических факторов саморегуляции вызывает отставание речевого контроля своих действий средствами внутренней речи, замедление процесса интериоризации, т. е. страдает регулирующая функция речи. В свою очередь, замедленность развития речи также приводит к недостаточности психологической основы саморегуляции, а следовательно, и самоконтроля у детей с ОВЗ, что будет рассмотрено далее [12].

Известно, что функции речи (экспрессивная, коммуникативная, сигнификативная) неразрывно связаны и взаимодополняют друг друга, разносторонне доминируя в разных речевых ситуациях. Однако сигнификативная, как форма существования мысли, сознания, ведущая при умозаключениях и обобщениях, представляет для нас наибольший интерес в плане понимания механизма вербализации компонентов самоконтроля [3; 7].

С целью поиска речевых детерминант (их можно считать речевыми опорами) компонентов самоконтроля у разных категорий детей с ОВЗ обратимся к анализу трудов отечественных и зарубежных исследователей.

По данным А. Р. Лурии, В. Ф. Матвеева, Н. Г. Морозовой, В. Петшак

и других, у младших школьников с нарушениями слуха входящие в структуру данного дефекта отставания в развитии речи обуславливают отсутствие или недостаточность словесного обозначения действия во внутренней и внешней речи. Отсутствие деятельности или снижение ее качества для слухового анализатора свидетельствует о том, что учебные действия обеспечиваются другими сигналами окружающего мира, обрабатываемыми сохраненными функциями: зрительной, кинестетической [15].

Как считают Б. Гомулицки, А. Г. Литвак, А. Р. Лурия, К. Прингл (К. Pringle), Н. Гиббс (N. Gibbs), Д. Уоррен (D. Warren), для младших школьников с нарушениями зрения их дефект обуславливает неточность словесного образа предмета или действия, что не позволяет создать полноценное словесное обобщение. Отсутствие деятельности или снижение ее качества для зрительного анализатора свидетельствует о том, что учебные действия обеспечиваются другими сигналами окружающего мира, обрабатываемыми сохраненными функциями: слуховой, кинестетической.

Учащиеся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи, по мнению Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, О. С. Орловой, В. И. Селиверстова, Т. Б. Филичевой и других, часто обладают речевым не-

гативизмом. Имея нарушения всех компонентов речи локального характера, что говорит о трудностях восприятия звучащей речи окружающих, о недостаточном развитии внутренней речи, такие учащиеся не могут составить точный словесный образ предмета или действия, что не позволяет им сформировать полноценное словесное обобщение. Помимо указанных затруднений, речевой дефект также задерживает формирование регулирующей функции речи [14].

Для младших школьников с задержкой психического развития, по результатам исследований Г. П. Бертынь, С. Д. Забрамной, М. С. Певзнер, Л. И. Переслени, Е. А. Стребелевой, Г. Б. Сухаревой, Н. Трауготт, З. Тржесоголавы, У. В. Ульенковой, С. Г. Шевченко, характерны нарушения преимущественно языковых компонентов речи системного характера, что говорит о трудностях автоматизации речевых навыков, а также о проблеме актуализации в речи закрепленных навыков.

Младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата, как считают Т. А. Власова, В. В. Ковалев, И. Ю. Лев-

ченко, М. С. Певзнер, Л. М. Шипицына, страдают от неравномерности созревания отдельных психических функций. Им свойственен психический инфантилизм, недоразвитие эмоционально-волевой сферы, повышенная утомляемость, быстрое истощение активного внимания.

Учащиеся начальной школы с расстройствами аутистического спектра, имея речевые нарушения в основном смыслового уровня, отличаются от вышеуказанных категорий детей тем, что их не привлекает деятельность, направленная на овладение специфическими общественно выработанными способами выполнения задания. В. М. Башина, Е. Р. Баенская, В. В. Лебединский, М. М. Либлинг, О. Н. Никольская пишут о том, что учащиеся с РАС проявляют пассивность и невнимательность на уроках, испытывают быстрое наступление пресыщения, утрату интереса к предмету, выполняют задания только под контролем взрослых.

Полученные посредством научного теоретического анализа и логических умозаключений данные структурированы и включены нами в таблицу 2.

Таблица 2

Наиболее подверженные сбою регулятивные учебные действия у разных категорий учащихся с ОВЗ и пути коррекции

Категория детей с ОВЗ	Наиболее подверженные сбою регулятивные УД	Речевые опорные точки данных этапов самоконтроля	Направления развития речевых опорных точек регулятивных учебных действий
Младшие школьники с нарушениями слуха	Сличение собственного способа действия и его результатов с образцом способа действия и его результатов для нахождения различий	– сохраннный слуховой образ слова; – сохраннный зрительный образ слова; – сохраннный кинестетический образ слова; – проговаривание вслух; – проговаривание мысленное	При полном отсутствии слуха — опора на зрительный и кинестетический контроль; при частично сохранном слухе — опора также и на слуховой контроль
Младшие школьники с нарушениями зрения	– сличение собственного способа действия и его результатов с образцом способа действия и его результатов для нахождения различий; – коррекция собственного способа действия в случае несовпадения своего и эталонного результата	– сохраннный слуховой образ слова; – сохраннный зрительный образ слова; – сохраннный кинестетический образ слова; – проговаривание вслух; – проговаривание мысленное	При полном отсутствии зрения — опора на слуховой и кинестетический контроль; при частично сохранном зрении — опора также и на зрительный контроль
Младшие школьники с нарушениями речи	– планирование предстоящей учебной задачи; – деление всей задачи на последовательные элементы; – сличение собственного способа действия и его результатов с образцом способа действия и его результатов для нахождения различий [10]	– сохраннный слуховой образ слова; – сохраннный зрительный образ слова; – сохраннный кинестетический образ слова; – проговаривание вслух; – проговаривание мысленное	При нарушениях языковых компонентов речи — опора на зрительный, слуховой, кинестетический контроль; при нарушениях сенсорных эталонов речи — опора на сохраннные интеллектуальные функции, словесные образы, обобщающие слова

Категория детей с ОВЗ	Наиболее подверженные сбою регулятивные УД	Речевые опорные точки данных этапов самоконтроля	Направления развития речевых опорных точек регулятивных учебных действий
Младшие школьники — дети с задержкой психического развития	<ul style="list-style-type: none"> – целенаправление как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; – планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; – прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик; оценка — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения [10] 	<ul style="list-style-type: none"> – проговаривание вслух; – проговаривание мысленное; – чтение вслух; – чтение про себя 	При нарушении интеллектуальных процессов — опора на инструкции педагога, на слуховой, зрительный, кинестетический контроль
Младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата	<ul style="list-style-type: none"> – прогнозирование — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик 	<ul style="list-style-type: none"> – проговаривание вслух; – проговаривание мысленное; – чтение вслух; – чтение про себя 	При снижении точности кинестетического контроля — опора на слуховой и зрительный контроль
Младшие школьники с расстройствами аутистического спектра	<ul style="list-style-type: none"> – планирование — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий [10] 		Опора на слуховой, зрительный, кинестетический контроль под руководством педагога

Подводя итоги нашего исследования, можно утверждать, что детерминантами самоконтроля являются психологический и речевой компоненты, по-разному проявляющиеся в ходе регулятивных учебных действий у исследуемых категорий детей. Данные компоненты одновременно служат критериями, которые, складываясь в определенные сочетания, необходимые для целенаправленного и непрерывного сопровождения учеником своих действий в ходе решения задачи, вызывают специфические трудности, обусловленные структурой дефекта у определенной во ФГОС НОО категории детей с ОВЗ. Исходя из этого заключения, учитель может применять дифференцированный подход к учащимся с ОВЗ в классе, более эффективно осуществлять индивидуализацию обучения.

Литература

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Н. В. Бабкина. — Москва : Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2016. — 143 с.
2. Бетанова, С. С. Психологические технологии сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями / С. С. Бетанова. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы проектирования психолого-педагогических технологий с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями : сборник статей по итогам научно-практической конференции с международным участием. — 2019. — С. 7—12.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3 / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983. — 342 с. — Текст : непосредственный.
4. Дмитриев, А. А. Аналитический обзор ФГОСов в системе общего, специального и высшего (СДО) образования: новый контекст подготовки учителя-дефектолога / А. А. Дмитриев. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2014. — № 2. — С. 91—100.
5. Дмитриев, А. А. Инклюзивное образование детей с ОВЗ и инвалидностью / А. А. Дмитриев. — Москва : ИИУ МГОУ, 2017. — 260 с. — Текст : непосредственный.
6. Дмитриева, С. А. Характерные проявления агрессивности у детей с задержкой психического развития / С. А. Дмитриев. — Текст : непосредственный // Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции : сборник статей по итогам науч.-практ. конф. молодых дефектологов с международным участием, посвященной 90-летию со дня образования МГОУ и 25-летию создания факультета специальной педагогики и психологии. — Мытищи, 2020. — С. 45—49.
7. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 624 с. — Текст : непосредственный.
8. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова ; Ин-т психологии РАН ; Психологический ин-т РАО. — Москва : Наука, 2010. — 519 с. — Текст : непосредственный.
9. Рудик, О. С. Как помочь аутичному ребенку: метод. пособие : книга для родителей / О. С. Рудик. — Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2017. — 207 с. — Текст : непосредственный.
10. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. — Москва : АСТ, 2015. — 352 с. — Текст : непосредственный.
11. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. — Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2016. — 180 с.: ил. — (Кор-

рекция педагогика). — Текст : непосредственный.

12. Ульяновка, У. В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии / У. В. Ульяновка. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 304 с. — Текст : непосредственный.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2017. — 404 с. — Текст : непосредственный.

14. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 545 с. — Текст : непосредственный.

15. Шипицына, Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте / Л. М. Шипицына. — Москва : Речь, 2009. — 128 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Babkina, N. V. Self-regulation in cognitive activity in children with mental retardation: a textbook / N. V. Babkina. — Moscow : Humanitarian publishing house. center VLADOS, 2016. — 143 p.

2. Betanova, S. S. Psychological technologies of accompanying a child with special educational needs. / Actual issues of designing psychological and pedagogical technologies for children and adolescents with special educational needs. Collection of articles on the results of a scientific and practical conference with international participation. 2019. P. 7—12.

3. Vygotsky L. S. Collected works: In 6 t. T. 3. — Moscow : Pedagogika, 1983. — 342 p.

4. Dmitriev, A. A. Analytical review of FSES in the system of general, special and higher (From TO) education: a new context of teacher-defectologist training. // Special education. 2014. — No. 2. P. 91—100.

5. Dmitriev, A. A. Inclusive education of children with disabilities and disabilities. — Moscow : IIU MSOU, 2017 — 260 p.

6. Dmitrieva, S. A. Characteristic manifestations of aggressiveness in children with mental retardation // Effective practices of modern defectology: current state and trends. Collection of articles on the results of the scientific and practical conference of young defectologists with international participation, dedicated to the 90th anniversary of the formation of the Moscow State University and the 25th anniversary of the creation of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology. — Mytishchi, 2020. P. 45—49

7. Luria, A. R. Higher cortical functions of a person. — St. Petersburg : Piter, 2008 — 624 p.

8. Morosanova, V. I. Self-regulation and human individuality / Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences ; Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences. — Moscow : Nauka, 2010. — 519 p.

9. Rudik, O. S. How to help an autistic child: a method. allowance: a book for parents / O. S. Rudik. — Moscow : Gumanit. ed. center VLADOS, 2017. — 207 p.

10. Sechenov, I. M. Reflexes of the brain. — Moscow : AST, 2015 — 352 p.

11. Strebulaev, E. A. the development of thinking in children with developmental disorders: Vol. for the teacher-speech pathologist / E. A. Strebulaev. — Moscow : Gumanit. ed. center VLADOS, 2016. — 180 p.: Il. — (Hunters).

12. Ulyenkova, U. V. Psychological features of children and adolescents with developmental problems. — St. Petersburg : Peter, 2007. — 304 p.

13. Federal state educational standard of primary general education of students with disabilities / M-vo education and Science Ros. — Moscow : Prosveshchenie, 2017. — 404 p.

14. Heckhausen, H. Motivation and activity. — St. Petersburg : Peter, 2003 — 545 p.

15. Shipitsyna, L. M. Nonverbal communication in children with normal and impaired intelligence. — Moscow : Speech, 2009. — 128 p.