УДК: 159.922.73
doi: 10.11621/vsp.2020.03.02

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ КАК ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

И. Н. Погожина[1], В. А. Егорова[2]

[1] МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

[2] Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: pogozhina@mail.ru [1], egorovarvara@gmail.com [2]

Актуальность. Специалисты, оказывающие психологическую помощь детям с особенностями развития, используют развивающие технологии, построенные на базе разных детерминационных моделей. Каждая модель и вытекающая из нее технология решает четко очерченный круг проблем и имеет ограничения. При этом содержание моделей, как правило, не рефлексируется, что снижает эффективность их использования.

Цель работы — сопоставление моделей детерминации развития психики и поведения как основы для построения программ психологической помощи детям с особенностями развития.

Метод. Теоретический критический анализ и синтез литературы по проблеме исследования.

Результаты. Сопоставлено содержание детерминационных моделей развития психики и поведения (классических, неклассических, постнеклассических) по 4-м характеристикам. Проанализированы виды детерминационных факторов и программы психологической помощи детям с особенностями развития. Показано, каким образом изучаемые группы факторов учитываются в содержании обучающих программ. Проведен сопоставительный анализ программ психологической помощи и детерминационных моделей, на базе которых они построены. Выделены и описаны ограничения моделей при использовании их для построения развивающих программ. Предложена инновационная технология и алгоритм изучения

© 2020 ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
© 2020 Lomonosov Moscow State University

системы детерминационных влияний в рамках постнеклассической модели частного уровня для их использования в исследованиях и практике помощи трудным детям.

Выводы. Детерминационные модели продуктивно рассматривать как уточняющие и дополняющие друг друга. Понимание возможностей и ограничений интервенционных технологий, разработанных на базе разных моделей, расширяет возможности оказания психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития.

Группы внешних факторов, детерминирующих показатели развития «трудных» детей принципиально не отличаются от таковых у детей нормотипичных. Группы внутренних факторов, связанных с показателями жизнеспособности ребенка и подростка с особенностями развития, могут выступать как цели обучения при построении программ психологической и педагогической помощи трудным детям.

Анализ программ психологической помощи детям с особенностями развития показал, что они строятся на базе классических и неклассических моделей и имеют как сильные стороны, так и ограничения, обусловленные заложенными в моделях представлениями о системности психики человека.

Постнеклассические детерминационные модели преодолевают ограниченность классических и неклассических и открывают возможности создания инновационных технологий при работе с особенными детьми. Разработанные автором на базе постнеклассической парадигмы программы формирования логических операций и сложных познавательных умений доказывают эффективность такого подхода.

Ключевые слова: развитие психики, модели развития психики, психологическая помощь, дети и подростки с особенностями развития, обучение, программы психологической помощи.

Для цитирования: *Погожина И.Н., Егорова В.А.* Сравнительный анализ моделей детерминации развития психики как основы построения программ психологической помощи детям с особенностями развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 23–49. doi: 10.11621/vsp.2020.03.02

Поступила в редакцию: 30.06.2020 / Принята к публикации: 23.07.2020

COMPARATIVE ANALYSIS OF DETERMINATION MODELS FOR THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHE AS THE BASIS FOR PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE PROGRAMS CONSTRUCTION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Irina N. Pogozhina[1], Varvara A. Egorova[2]

[1] Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia.
[2] Higher School of Economics – National Research University, Institute of education, Moscow, Russia.
Corresponding author. E-mail: pogozhina@mail.ru [1], egorovarvara@gmail.com [2]

Relevance. Specialists providing psychological assistance to children with developmental disorders use programs based on different determination models. Each model and the resulting technology solves a well-defined range of problems and has limitations. The content of the models, as a rule, is not reflected, which reduces their efficiency.

Purpose of the work is to compare the models determining the development of the psyche and behavior as the basis for constructing programs of psychological assistance to children with special needs.

Method. Theoretical critical analysis and synthesis of literature on the research problem.

Results. The contents of determination models of the development of the psyche and behavior (classical, neo-classical, post-neo-classical) are compared according to 4 characteristics. The types of determination factors and psychological assistance programs for children with developmental disorders are analyzed. A comparative analysis of psychological assistance programs and deterministic models on the basis of which they are built is carried out. The limitations of the models when using them to build developing programs are highlighted and described. It is shown how groups of factors under study are taken into account in the content of training programs. The limitations of models are highlighted and described. An innovative technology and algorithm for studying the system of determination influences in the framework of the post-neo-classical model of the private level for their use in research and practice of helping difficult children is proposed

Conclusions. Determination models can be practically reviewed as clarifying and complementing each other. Understanding the possibilities and limitations of intervention technologies developed on the basis of different models expands the possibilities of providing psychological assistance to children and adolescents with developmental disabilities.

The groups of external factors that determine the indicators of the development of "difficult" children do not fundamentally differ from those of normo-typical children.

Groups of internal factors related to the indicators of the viability of a child and adolescent with developmental disabilities can act as learning goals in the construction of programs for psychological and pedagogical assistance to difficult children.

The analysis of psychological assistance programs for children with special needs has shown that they are based on classical and neo-classical models and have both strengths and limitations due to the concepts of the systemic nature of the human psyche embedded in the models.

Keywords: psyche development, psyche development models, psychological assistance, children and adolescents with special needs, training, psychological assistance programs.

For citation: Pogozhina, I.N., Egorova, V.A. (2020) Comparative analysis of determination models for the development of the psyche as the basis for psychological assistance programs construction for children with developmental disabilities. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin], 3,* P. 23–49. doi: 10.11621/vsp.2020.03.02

Received: June 30, 2020 / Accepted: July 23, 2020

Введение

Постановка проблема. Любая интервенционная технология оказания психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития базируется на той или иной теоретической модели детерминации формирования и развития психики и/или поведения, и представляет собой, в конечном итоге, обучающую (развивающую) программу. Поэтому при выборе уже имеющихся или создании собственных программ психологической помощи трудным детям выбор научной парадигмы, описывающей связь процессов обучения и развития, выходит на первый план. В литературе традиционно выделяются и экспериментально исследуются три основные парадигмы: 1) обучение и развитие тождественны (Джемс, Торндайк, Уотсон, Бандура и др.); 2) обучение и развитие причинно не связаны (Гезелл, Пиаже, Фрейд и др.); 3) обучение — одна из причин развития (Выготский, Гальперин, Давыдов, Эльконин и др.). Каждая парадигма вытекает из той или иной модели детерминации развития психики или поведения, разрабатываемой в рамках определенного теоретиче-

ского направления в психологии, и определяется принятым авторами идеалом рациональности (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставление типов детерминационных моделей, выделяемых в них детерминационных факторов и подходов к пониманию связи обучения и психического развития

Парадигмы связи обучения и психического развития	Модели детерминации развития и их примеры	Детерминанты, выделяемые в моделях, и тип детерминации
Тождественны	Классические: ассоцианизм, бихевиоризм	• Внешние — жесткая (однозначная) детерминация
Причинно не связаны	Неклассические: Пиаже, гештальтпсихология, психоанализ и др.	• Внешние • Внутренние — вероятностная детерминация
Обучение — причина развития	Постнеклассические: культурно-деятельностный подход	• Внешние • Внутренние — жесткая + вероятностная детерминация

Выбор 3-ей парадигмы как наиболее полно описывающей систему детерминационных влияний для решения проблем профилактики, коррекции и реабилитации нарушений психического развития, учебной деятельности, коммуникативных, поведенческих, языковых и речевых расстройств у детей с особенностями развития кажется наиболее очевидным. *Проблема*, однако, в том, что ни одна из существующих на сегодняшний день в психологии парадигм не имеет полной экспериментальной доказанности в объяснении процессов развития психики и поведения (Погожина, 2016b).

Кроме того, анализ литературы показывает, что в своей профессиональной деятельности специалисты, работающие с детьми, имеющими особые потребности в обучении и воспитании, используют развивающие технологии, построенные на базе *разных* детерминационных моделей (Виркерман, 2003; Тугулева, Овсянникова, Ильина, 2019; Немкова, Намазова-Баранова, Маслова, и др., 2014; Плаксина, 2003; Дубровская, Воронцова, Кукушин, 2014). При этом содержание моделей, как правило, не рефлексируется авторами развивающих программ. Каждая модель и вытекающая из нее технология решает лишь четко очерченный круг проблем и имеет свои ограничения, определяемые количеством, содержанием выделяемых детерминант

и описанием особенностей связей между ними. Поэтому **необходим** дальнейший анализ объяснительных моделей на теоретическом уровне и дополнительная экспериментальная проверка ряда описанных в литературе противоречивых эмпирических данных. Поскольку понимание возможностей и ограничений моделей и построенных на их основе коррекционных и развивающих программ поможет профессионалам создавать, выбирать и использовать те из них, которые эффективны на данном этапе развития особенного ребенка и подростка.

Цель работы — сопоставление содержания моделей детерминации развития психики и поведения как основы для построения программ психологической помощи детям с особенностями развития.

Результаты. Сначала остановимся на результатах сопоставительного анализа содержания моделей детерминации развития психики и/или поведения.

Системообразующим элементом при анализе теоретических моделей выступают характеристики объекта исследования (Клочко, 2008, 2013; Степин, 2012). С опорой на представления о системной организации изучаемого объекта можно выделить **три типа** *детерминационных моделей*: 1) модели, объясняющие процессы развития простых систем — так называемые классические; 2) модели, описывающие развитие многоуровневых саморегулирующихся систем — неклассические и 3) модели детерминационных связей саморазвивающихся систем — постнеклассические.

Сопоставительный анализ содержания детерминационных моделей развития психики и поведения показывает, что модели различаются между собой как минимум *четырьмя группами характеристик*, что обусловлено, в первую очередь, различиями в представлениях авторов о «мере системности» изучаемого объекта. К этим характеристикам относятся (табл. 1): 1) количество видов выделяемых детерминант (внешние, внутренние); 2) количество детерминант внутри каждого вида; 3) описываемые типы причинных цепей (зависимые, независимые от внешних воздействий; условием возникновения последних является собственная активность системы); 4) описываемые типы взаимосвязей между причинными цепями (жесткие, вероятностные закономерности). Результаты анализа показали, что (Погожина 2015; Погожина, 2016b):

1. В **классических** моделях (ассоцианизм, классический бихевиоризм), авторы выделяют и описывают:

1) только группу внешних, *по отношению к изучаемому объекту,* детерминант;

2) количество и характеристики таких детерминант могут различаться у разных авторов (Гартли, Милль Дж.Ст., Спенсер, Циген и др.; Бандура, Торндайк, Уотсон, Халл и др.). Детерминантами, как правило, выступают внешние объекты или явления. При этом детерминирующие объекты не обязательно носят наблюдаемый характер (например, намерения, градиент цели, план, характеристики наблюдаемой модели), но всегда могут быть изучены объективно;

3) зависимый от внешних причин тип причинной цепи (например, пассивный ответ на внешние воздействия, установление стимульно-реактивных связей);

4) а также жесткие, однозначные причинно-следственные закономерности: при одинаковых условиях одни и те же детерминанты приводят к одним и тем же следствиям.

На базе данных моделей в настоящее время строятся обучающие бихевиоральные тренинги умений, технологии бихевиоральной терапии.

2. В **неклассических** моделях, рассматривающих психику как самоорганизующуюся систему, в которой объект и субъект находятся в ситуации *взаимо*действия (гештальтпсихология, психоаналитические подходы, теория Пиаже, культурно-исторический подход Выготского и др.) выделяют:

1) как внешние, так и внутренние виды детерминант;

2) количество и характеристики детерминант внутри каждого вида у разных авторов также неодинаково (Вертгеймер, Коффка, Келер, Дункер, Левин и др.; Фрейд и др.; Пиаже; Выготский и др.). Чаще всего к внешним детерминантам относят внешние объекты, культурную среду, социальное окружение, общение и обучение, самостоятельное взаимодействие с объектами среды. К внутренним — прошлый опыт, различные группы психических процессов, особенности связи между этими процессами, внутренние структуры, стремление к равновесию, созревание и развитие нервной системы. Отметим, что, строго говоря, мозговой субстрат (нервная система) выступает внешней детерминантой по отношению к психическому содержанию, но часто рассматривается большинством исследователей наравне с внутренними, что, на наш взгляд, не вполне корректно;

3) выделяют зависимые и независимые типы причинных цепей. При этом внешние детерминанты играют роль *пускового механизма* для разворачивания процессов внутренней детерминации (таких,

как переструктурирование полей, уравновешивание разных видов внутреннего психического содержания, уравновешивание ассимиляционно-аккомодационных процессов, функционирование системы связей психических функций и т.п.), поэтому в моделях

4) подробно описывают только вероятностную детерминацию (внутреннюю).

Исключением является культурно-исторический подход Выготского, в котором, наравне с вероятностной, описана и жесткая детерминационная зависимость как порождение содержания внутреннего психического в общении и обучении (интериоризация). С этой точки зрения, модель Выготского можно рассматривать как занимающую промежуточное положение между неклассическими и постнеклассическими моделями, а некоторые авторы прямо относят ее к постнеклассической (Клочко, 2008).

Сегодня при оказании психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития используются построенные на базе данных моделей технологии гештальттерапии, когнитивной терапии, психоанализа, гуманистической психологии и др.

3. В **постнеклассических** моделях, понимающих психику как сложную *саморазвивающуюся* систему, включающую в себя самого субъекта и его деятельность (например, культурно-деятельностный подход) все четыре группы характеристик представлены максимально полно:

1) выделяют оба вида детерминант: внешние и внутренние;

2) количество детерминант у разных авторов, как и в предыдущих типах моделей, неодинаково (Леонтьев А.Н., Рубинштейн и др.). К внешним причинам развития обычно относят деятельность как единство воздействия на субъекта объектно-социальной среды и его ответных внешних практических действий, а также социальное взаимодействие (обучение), либо только деятельность, трактуя ее при этом в широком смысле слова с включением в содержание деятельности социальной детерминации в общении и обучении (Ильясов, 2006). К внутренним — мозговые структуры, врожденные способности, приобретенный опыт, деятельность субъекта, органические задатки;

3) выделяются как зависимые, так и независимые типы причинных цепей. При этом в модели Рубинштейна зависимая цепь описывается так же, как в моделях 2-го типа, через действие внешней причины на внутреннее содержание, которое «*запускает*» дальнейшие процессы функционирования системы; в модели А.Н. Леонтьева внешнее *порождает* содержание психики.

Описание действия внутренних причин (независимые цепи) также различаются: у Рубинштейна действие причины зависит от свойств и состояния объекта, на который она влияет (то есть носит психологический характер). Этим определяется неодинаковое действие одних и тех же причин на разные объекты, нелинейность причинных связей и т.п. У А.Н. Леонтьева внутренние причины определяют не содержание, а форму психических процессов (влияют на формирование «функциональных органов») и имеют органический характер;

4) описывают как жесткую, так и вероятностную детерминацию.

На базе данных моделей в практике психологического консультирования в настоящее время используются технологии, разработанные в рамках деятельностного подхода к учению (планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий школы Гальперина, технологии развивающего обучения школы Эльконина-Давыдова и др.).

Анализ детерминационных моделей также показал, что в них изучаются *сходные* внешние и внутренние *факторы*, влияющие на процессы развития психики и поведения. Отличия же касаются 4-х групп характеристик, описанных вначале статьи.

Описанные нами модели носят общий характер, что требует последующей конкретизации содержания выделяемых детерминационных факторов и описания механизмов их действия применительно к ситуациям развития детей и подростков с особенностями.

Анализ видов детерминационных факторов и программ психологической помощи детям с особенностями развития

Обратимся к анализу того, как изучается содержание, и уточняются механизмы влияние выделенных в моделях разных **видов детерминант** на те или иные показатели психического развития «трудных» детей и как полученные данные используются при построении обучающих программ.

Обзор литературы по проблеме социальной адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) показал, что можно выделить два направления исследований: изучение разных групп факторов, оказывающих влияние на эффективность психологической помощи «трудным» детям (Щербакова, 2009; Рубцов, Алехина, Хаустов, 2019; Куваева, Завьялова, 2017; Петрова, Козьяков, Поташова, 2016; Сергиенко, 2019; Мазурова, 1997 и др.) и сравнение эффективности программ, направленных на решение сходных проблем детей с особенностями развития (Бронникова,

Русских, Зимина, 2014; Буровкина, Андрейчук, 2016; Пецка, 2016; Шатунова, Талышева, Хабибуллина, 2016; Строгова, 2010; Кохан, Патеюк, Бочкарникова, 2017).

Изучаются системы *внешних* факторов, влияющих на показатели школьной успешности, коммуникативные навыки, познавательные, мотивационные, эмоциональные особенности, самосознание, самооценка и др. детей с особыми потребностями. Большинство российских ученых опираются на положение Выготского, что человек с биологическим дефектом от рождения ощущает как таковой не сам дефект, а лишь его *социальные последствия*. Заболевание создает особый социальный контекст жизни и развития ребенка и подростка, что влияет на его самопознание, самоотношение, особенности взаимоотношений с другими людьми (Выготский, 1983, с. 124). Поэтому большой пласт исследований посвящен анализу влияния социальной среды на процессы развития «трудных» детей.

Семья играет ведущую роль в физическом, эмоциональном, умственном развитии детей. Установлено, что *семья* и семейное воспитание являются одним из важнейших факторов успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно в решении вопросов их социализации и овладения социальными нормами (Косова, Модестов, Намазова, 2007). В семье формируются фундаментальные ценностные ориентации, определяется стиль жизни, устремления, планы и способы их достижения (Сельмурзаева, 2015). Благоприятная семейная среда в дальнейшем обеспечивает эффективность сопровождения педагогами-психологами детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде (Маллаев, Омарова, Магомедова, 2008). Поэтому одним из направлений исследований является поиск эффективных инструментов работы с родителями детей с особенностями развития по вопросам принятия ими инвалидности ребенка, включения во все компоненты программ вмешательства; разработка специализированных домашних программ для обеспечения устойчивого результата консультирования и т.п. (Dalwai, Kanade-Modak, Siddiqui, Gajria, Chatterjee, 2016; Ugwu, 2018).

Если говорить о развитии ребенка в условиях инклюзивного образования, исследования показывают, что крайне важным является также психологический климат *классного коллектива*, в котором обучается ребенок с ОВЗ. Исследования показали, что уровень познавательного и социально-личностного развития детей с тяжелыми двигательными нарушениями существенно повышается в условиях специально организованной коррекционно-развивающей

среды (Симонова, Симонов, 2010). В подростковом возрасте, когда появляется ориентация на сверстников, психологический климат классного коллектива может оказывать влияние на адаптацию к образовательной среде в условиях инклюзии. Авторы отмечают, что с целью обеспечения высокого уровня адаптации детей в средней школе необходимо способствовать повышению психологического климата класса (Решетникова, Токарская, 2016).

Целый спектр зарубежных работ посвящен изучению особенностей *учителей и консультантов* как внешних факторов, способствующих или препятствующих решению проблем развития и реабилитации особенных детей. Показано, что школьные учителя менее вовлечены в оказание консультативных услуг учащимся с особыми потребностями, а их компетенция по консультированию таких учеников колеблется в диапазоне от низкой до средней, что требует специальной дополнительной работы в этом направлении (Bali, Othman, 2017). Изучались: значение личного опыта и субъективного понимания проблем ребенка консультантом для практики консультирования (Mjelve, Ulleberg, Vonheim, 2020); влияние особенностей самораскрытия консультанта на клиентов/участников процесса (Henretty, Currier, Berman, Levitt, 2014; Levitt, Minami, Greenspan, Puckett, Henretty, Reich, Berman, 2016) и др.

В целом, можно констатировать, что выделенные группы внешних факторов, детерминирующих показатели психического развития «трудных» детей принципиально не отличаются от таковых у нормотипичных детей.

Изучаются системы *внутренних* факторов: особенности мотивационной, эмоциональной, когнитивной сферы детей и подростков с особенностями развития как в отношении установления характера связей с имеющимися физическими и/или психическими проблемами, так и в отношении их влияния на процессы адаптации к условиям жизни. У детей с особенностями развития наблюдаются нестабильность нервно-психологических процессов, повышенный уровень реактивной и личностной тревожности, неустойчивость к фрустрации. Авторы интерпретируют эти данные как обусловленные, в первую очередь, переживаниями по поводу своего физического развития (у детей с ДЦП), частыми реабилитациями и необходимостью менять привычную среду и окружение (Мамайчук, 2006 и др.). В контексте исследований влияния личностных факторов на социальную адаптацию детей и подростков с ОВЗ эксперты часто используют термин «жизнеспособность», которую определяют как способность чело-

века к самостоятельному существованию, развитию и выживанию. Жизнеспособность — это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных культурных норм и средовых условий. Жизнеспособность ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как многоуровневое интегративное качество личности, включающее в себя: на индивидном уровне — адаптивные свойства; на личностном — духовно-ценностные ориентации, морально-нравственные установки взгляды и чувства, творческую направленность личности; на индивидуальном — качественно своеобразное проявление потенциальных свойств жизнеспособности, присущее детям с ОВЗ как уникальной личности (Лактионова, Махнач, 2007).

Уточнение содержания и влияния разных видов детерминационных факторов на те или иные показатели психического развития «трудных» детей в конкретных ситуациях помогает понять, каким образом они могут быть использованы при построении обучающих и развивающих программ. Выделенные группы внутренних факторов, связанных с показателями жизнеспособности ребенка и подростка с особенностями развития важны, прежде всего, для понимания содержания психологических проблем «трудных» детей, которые могут и должны выступать самостоятельными целями при оказании им психологической и педагогической помощи. Вместе с тем, проблема того, каким образом выделенные группы внутренних факторов детерминируют процессы жизнеобеспечения при их взаимодействии с внешними факторами и как они должны учитываться при разработке содержания программ психологической помощи, специально не обсуждается. Остается также проблема построения современных частных моделей детерминации (постнеклассических), описывающих целостную систему связей внешних и внутренних факторов в процессе детерминации показателей развития «трудных» детей. В то время как работа по построению моделей общего уровня в этой области успешно ведется (Zinchenko, Pervichko, 2013).

Наибольший интерес для понимания технологии построения инновационных программ психологической помощи «трудным» детям представляет, на наш взгляд, анализ работ, в которых изучаются не отдельные факторы, а целостные **программы**, направленные на социальную адаптацию и реабилитацию детей и подростков с ОВЗ, поскольку любая развивающая программа включает *систему* факторов, детерминирующих получение ожидаемого результата.

К сожалению, объем статьи не позволяет нам дать анализ программ разной целевой направленности. Поэтому в качестве иллюстрации мы сопоставим программы социальной адаптации и реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной целевой направленности, а затем содержание этих программ с выделенными нами в 1-й части статьи (табл. 1) типами детерминационных моделей (программы по другим направлениям помощи могут быть проанализированы сходным образом). Выбор программ обусловлен популярностью их использования практическими психологами в настоящее время и тем, что они направлены на вмешательство в разные содержательные сферы психики и поведения ребенка (Buchanan, Graziosi, Smith, 2014; Freeman, 2011).

Сопоставление содержания наиболее часто используемых в практике психологической помощи детям с РАС программ представлены в табл. 2.

Мы видим, что интервенционные технологии, использованные в программах **АВА** и **TEACCH,** опираются на классические модели детерминации. Цель (формирование поведенческих паттернов) достигается за счет обеспечения жесткого действия внешних причин, предполагающих однозначный пассивный причинно-следственный ответ в одинаковых условиях (установление стимульно-реактивных связей). Эффективность обучения типична для программ, построенных на базе данных моделей: получение заданного результата (достижение цели обучения) без возможности его переноса (отсутствие обобщения). Можно ожидать, что без регулярной поддержки сформированные навыки со временем будут трансформироваться под естественным действием внутренних факторов. Отличие программы **TEACCH** в том, что авторы пытаются преодолеть ограничения классических моделей, подстраивая модель жесткой детерминации под индивидуальные особенности ребенка. К сожалению, это не удается сделать в полной мере. Результаты не являются неожиданными, так как многочисленные исследования показали, что неучет действия внутренней детерминации снижает эффективность обучения.

В основе программ **Холдингтерапия и Floortime** лежит иная детерминационная модель — неклассическая. В неклассических моделях основное внимание уделяется не выстраиванию жестких внешне детерминационных закономерностей, а *созданию условий* для «запуска» действия внутренних детерминационных факторов, которые действуют в направлении уравновешивания психики как системы с окружающим ее содержанием. Такими «запускающими»

Таблица 2

Сопоставление программ психологической помощи детям с расстройствами аутистического спектра

Программа/ авторы	Цели программы	Метод (технология достижения цели)	Эффективность	Ограничения
ABA (Applied Behavior Analysis: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения); Ивар Ловаас (Михиреева, Дмитриевских, 2018)	Формирование социально-бытовых навыков	• Все сложные навыки (речь, творческая игра, умение смотреть в глаза и др.), разбиваются на микродействия. • Каждое микродействие разучивается с ребенком отдельно, а затем соединяются в поведенческую цепочку, образуя сложное действие. • Взрослый не дает инициативу ребенку, а достаточно *жестко* управляет его деятельностью. • Правильные действия закрепляются до автоматизма, неправильные — строго пресекаются. • Для достижения желаемого поведения используют подсказки и подкрепления. Закрепленным навык считается только тогда, когда ребенок сможет выполнять это действие без ошибок в 80 процентах ситуаций вне зависимости от того, где и кем было предложено задание	Эффективность метода достаточно высока: многие дети становятся способными овладевать программой массовой школы, получают возможность работать достаточно успешно для того, чтобы обеспечить свое существование, а в отдельных случаях даже поступают в колледжи и университеты	• Полученные в ходе обучения навыки с трудом переносятся в другие условия, носят ригидный, в большей или меньшей степени «механический», «роботоподобный» характер; • желаемый уровень гибкой адаптации к жизни в обществе, как правило, не достигается, а если это и происходит, то не благодаря, но, в известной степени, вопреки использованному методу

Таблица 2 (продолжение)

TEACCH; Eric Schopler (Kapp S.K., Gillespie-Lynch K., Sherman L.E., Hutman T., 2013)	Развитие навыков коммуникации и самостоятельности	Структурированное обучение в предсказуемой и контролируемой среде. Поведение ребенка организуется с опорой на различные формы зрительной организации пространства и времени: • деление помещения на функциональные зоны, • наглядное структурирование заданий, • учебные и дневные расписания в виде объектов, фотографий, картинок, символов или слов	Программа выстраивается индивидуально для каждого ребенка на основании диагностического исследования, что обеспечивает достаточно высокую эффективность	• Программа не всегда является адекватной нуждам ребенка, • недостаточное внимание уделяется развитию речевых навыков и эмоционального компонента
Холдингтерапия / метод регуляторной связи; Марта Дж. Велч (Welch, Northrup, Welch-Horan, Ludwig, Austin, Jacobson, 2006)	Уменьшение проявлений нежелательного поведения, эмоциональное развитие	• Мать берет ребенка на руки и удерживает его в положении, которое позволяет ей установить прямой зрительный контакт. Ребенок может некоторое время быть спокойным, но затем начинает сопротивляться контакту. • Отец, находясь рядом с матерью, помогает сдерживать сопротивление ребенка. • При этом оба родителя пытаются объяснить ребенку, как важно быть всем вместе, говорят о своих чувствах, просят не уходить, т.е. удерживают его не только и не столько физически, сколько эмоционально, вплоть до того момента, когда он перестает сопротивляться, устанавливает контакт глазами, расслабляется, начинает улыбаться, проявляет нежность	Получены статистически достоверные результаты о 50-процентном снижении поведенческих проблем у 96 из 102 детей за год терапии. В целом, холдинг-терапия привела к значительному и длительному улучшению поведения у большинства детей	Метод не включает развитие социально-бытовых навыков, позволяющих ребенку самостоятельно обслуживать себя.

Таблица 2 (окончание)

Floortime; Стэнли Гринспен (Аршатская, 2011; Гомозова, 2017)	Цель — обеспечение естественного взаимодействия ребенка и взрослого, в эмоционально теплой и безопасной для ребенка среде, и тогда ребенок будет чувствовать себя непринужденно, весело и спокойно	Основной метод — игра. Игрой руководит ребенок, а взрослые присоединяются к нему. Поддерживая игровую деятельность (недирективная игра), взрослый оказывает помощь ребенку в прохождении последовательных стадий развития (интерес к миру, привязанность, двусторонняя коммуникация, осознание себя, эмоциональные идеи и мышление)	На данный момент не существует валидных и признанных экспертами исследований, подтверждающих эффективность Floortime терапии	Критики Floortime указывают на наличие манипулятивных способов заставить ребенка действовать по заданному сценарию, что подрывает идею о выстраивании доверительных отношений с ребенком

внешними условиями в программах выступают действия (в данном случае родителей особенного ребенка), направленные на выстраивание определенного характера социального взаимодействия взрослого и ребенка (директивного в Холдингтерапии и недирективного в Floortime). Дальше начинается действие процессов внутренней детерминации, которое определяется содержанием системы конкретного ребенка на момент интервенции и поэтому носит вероятностный характер. Таким образом, невозможно точно предсказать и заранее описать все детали процесса обучения, поскольку они будут несколько различаться у разных детей (что и демонстрируют итоги обучения). Но в случае получения положительного результата система достаточно долгое время продолжает оставаться в состоянии стабильности.

Мы видим, что каждая программа (и лежащая в ее основе детерминационная модель) имеет как сильные стороны, так и ограничения, обусловленные заложенными в модели представлениями о системности психики человека. Ограничения во многом могут быть сняты, если в основу программ психологической помощи будут положены постнеклассические детерминационные модели, но работа в этом направлении пока только начинается.

Обсуждение

Ограничения моделей при использовании их для построения программ психологической помощи. Даже краткий анализ представленных в литературе программ психологической помощи детям с особенностями развития позволяет выделить и описать **ограничения моделей** при их использовании для построения содержания таких программ. Как отмечалось выше, ограничения обусловлены пониманием природы психического и технологиями влияния на причины развития, принимаемые в определенном теоретическом подходе:

1. Использование классических моделей гарантирует получение заданного результата под влиянием внешних причин в строго определенных условиях, но не учитывает внутреннее состояние психической системы человека. Поэтому ожидаемый результат гарантированно достижим лишь приблизительно у 60–70% клиентов и в дальнейшем имеет тенденцию к «рассеиванию» под влиянием действия внутренних и иных (не задействованных в обучении) внешних детерминационных факторов.

2. Технологии неклассических моделей изначально ориентированы на вероятностный результат коррекционной работы, который

не может быть заранее *однозначно* предсказан и гарантирован. Используемые техники (арт-терапевтические; психодраматические; телесно-ориентированные; структурированные, неструктурированные беседы; технологии социального научения и т.п.) выполняют функцию внешнего толчка, «запускающего» процессы внутренней детерминации, что приводит, в итоге к самоорганизации психических процессов и решению проблемы. Полученный результат коррекционной работы неизбежно меняется со временем под воздействием внутренних причин (саморегуляция системы), а также может быть нивелирован, если «запускающие» негативные внешние детерминационные «толчки» сохраняются в жизни человека, что особенно сложно исключить при работе с детьми и подростками, живущими в заданных социальных условиях. Поэтому работа с применением данных технологий растянута во времени, требует постоянной «подпитки», повторных сессий с вероятностным результатом.

3. Сопоставительный анализ показал, что в содержании постнеклассических детерминационных моделей наиболее полно учитываются современные представления о психике как открытой *саморазвивающейся* системе. Поэтому при разработке современных инновационных программ психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития эффективно опираться именно на них. К сожалению, моделей частного уровня (моделей развития познавательных систем, личностных структур, мотивации и т.п.) и созданных на их основе программ развития очень мало. Большинство имеющихся здесь технологий, декларируя саморазвитие построенного в обучении психического содержания, не имеет экспериментальных доказательств разворачивания этого процесса во времени и не описывает механизмы его обеспечения.

Предлагаемая инновационная технология. С опорой на базовые характеристики детерминации развития нелинейных диссипативных систем нами сформулированы *общие* требования к построению постнеклассической детерминационной модели и предложен алгоритм исследования системы детерминационных влияний для моделей частного уровня, что особо актуально для их дальнейшего использования в практической работе. Данный алгоритм реализован в модели, описывающей закономерности развития познавательных структур. Эффективность работы модели экспериментально доказана на материале формирования операций логического мышления у дошкольников и коммуникативной компетенции у подростков и взрослых (14 серий экспериментов).

Показано, что можно влиять на развитие познавательной системы *одновременно* извне, задавая и интериоризируя содержание новых структур, и «изнутри», инициируя внутренние детерминационные факторы путем обеспечения функционирования сформированного психического содержания в изменяющихся условиях. Эмпирически доказана возможность эффективного формирования одних познавательных структур *через другие.* Это расширяет возможности построения обучающих технологий и позволяет по-новому организовывать процесс психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития (Погожина, 2016b).

Уточнены и дополнены представления о роли манипуляций с объектом для процесса развития (содержание внешней детерминации): эмпирически доказана возможность и равная эффективность безмануального формирования познавательных структур (по сравнению с мануальным). Это особенно актуально при работе с детьми с двигательными расстройствами при детском церебральном параличе (ДЦП): позволяет разрабатывать безмануальные методы формирования и модифицировать уже имеющиеся (там же).

Заключение

Сопоставление детерминационных моделей разных типов показывает, что их авторы выделяют и изучают сходные внешние и внутренние факторы, влияющие на процессы развития психики и поведения. Построенные в рамках разных теоретических подходов модели продуктивно рассматриваются не как антагонистические, а как *уточняющие и дополняющие друг друга* (Погожина, 2016a). Четкое понимание возможностей и ограничений интервенционных технологий, разработанных на базе разных детерминационных моделей, расширяет возможности оказания психологической помощи детям и подросткам с особенностями развития.

Результаты исследований видов детерминант в отношении развития «трудных» детей показывают, что группы внешних факторов, детерминирующих показатели психического развития «трудных» детей принципиально не отличаются от таковых у нормотипичных детей. Выделенные группы внутренних факторов, связанных с показателями жизнеспособности ребенка и подростка с особенностями развития важны, прежде всего, для понимания содержания психологических проблем «трудных» детей, которые должны выступать самостоятельными целями при оказании им психологической и педагогической помощи.

Анализ программ, направленных на социальную адаптацию и реабилитацию детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (на примере РАС), показал, что они строятся на базе классических и неклассических моделей и имеют как сильные стороны, так и ограничения, обусловленные заложенными в детерминационных моделях представлениями о системности психики человека.

Постнеклассические детерминационные модели наиболее полно описывают современные представления о психике как открытой *саморазвивающейся* системе, поэтому следует направить усилия на построение технологий психологической помощи с опорой на такие модели.

Экспериментальная проверка созданной автором работы модели развития познавательных структур показала, что внешняя и внутренняя детерминация не исключают, а дополняют друг друга. При обучении развитие может быть детерминировано не только извне, то есть не только обучение может «вести за собой» развитие, но и изнутри — обеспечение и поддержание функционирования уже имеющегося психического содержания может приводить к повышению уровня развития познавательной системы индивида. Это позволяет преодолевать ограниченность классических и неклассических моделей и открывает возможности создания инновационных развивающих технологий при работе с особенными детьми. Разработанные автором методы формирования логических операций и сложных познавательных умений могут расширить инструментальный репертуар психологов, педагогов и других специалистов, работающих с детьми и подростками с особенностями развития. Также использование предложенной модели и уже разработанных методов может помочь специалистам в планировании исследований, направленных на уточнение закономерностей формирования компенсаторных механизмов психического развития детей при заболеваниях различной этиологии и степени тяжести, и дальнейшего совершенствования программ психолого-педагогической помощи детям с особенностями развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аршатская О.С. Сочетание игровых занятий и холдинг-терапии в психологической помощи ребенку с выраженными проблемами детского аутизма // Дефектология. 2011. № 2. С. 62–70.

Бронников В.А., Русских О.А., Зимина О.А. Психологическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с детским церебральным параличом //

IV Междисциплинарная научно-практическая конференция с международным участием: детский церебральный паралич и другие нарушения движений у детей (Москва 29–30 октября 2014 года). М., 2014. С. 17–21.

Буровкина Л.А., Андрейчук В.А. Реабилитация творчеством — как инструмент в работе с детьми-инвалидами // Искусство и образование. 2016. № 3. С. 46–54.

Виркерман А.Л. Комплексный подход к методам реабилитации детей с детским церебральным параличом: дисс. ... канд. мед. наук. М., 2003.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 35–41. doi: 10.17759/autdd.2017150405

Дубровская Т.А., Воронцова М.В., Кукушин В.С. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие; РГСУ. М., 2014. 364 с.

Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

Клочко В.Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 165–178.

Клочко В.Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 20–35.

Косова С.А., Модестов А.А., Намазова Л.С. Реабилитационная активность семей как ... помощи детям-инвалидам // Педиатр. Фармакология. 2007. № 6. С. 33–39.

Кохан С.Т. Комплексное использование настольных спортивных игр в реабилитации людей с ограниченными возможностями здоров'я // Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини. 2017. № 2. С. 27–31.

Куваева И.О., Завьялова М.А. Жизнестойкость и совладающее поведение у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23. № 4 (168). С. 105–111.

Лактионова А.И, Махнач А.В. Влияние факторов жизнеспособности на социальную адаптацию подростков // В кн.: Ребенок в современном обществе / Под ред. Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. М., 2007. С. 184–191.

Маллаев Д.М., Омарова П.О., Магомедова А.Н. Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями развития. М.: СМУР «Academa», 2008.

Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006.

Михирева Д.Е., Дмитриевских Л.С. Метод АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4 (51). С. 41–43.

Немкова С.А., Намазова-Баранова Л.С., Маслова О.И. и др. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений. Учебно-методическое пособие. М: Союз педиатров России, 2012.

Петрова Е.А., Козьяков Р.В., Поташова И.И. Современные технологии работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей младшего возраста. М., 2016. С. 822–825.

Пецка М.В. Экспериментальное исследование эффективности арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2016. № 7.6 (111.6). С. 186–189.

Плаксина Л.И. Проблема реабилитации лиц с отклонениями в развитии средствами образования // Школьный вестник. 2003. № 4. С. 1–5.

Погожина И.Н. Детерминация развития познавательных структур: постнеклассическая теоретическая модель // Национальный психологический журнал. 2015. № 3 (19). С. 35–44.

Погожина И.Н. Модели взаимосвязи обучения и развития психики в культурно-историческом и деятельностном подходах // Психологическая наука и образование: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru). 2016a. Т. 8. № 3. С. 16–31.

Погожина И.Н. Формирование и развитие познавательных структур: детерминанты и механизмы. Постнеклассическая модель. Монография. М.: НИЯУ МИФИ, 2016b. 552 с.

Решетникова А.В, Токарская Л.В. Исследование адаптации детей к инклюзивной образовательной среде // Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития. Научно-практическая конференция с международным участием. Екатеринбург. 24 ноября 2016 г. Сб. статей. Екатеринбург: УИУ РАНХиГС, 2016. С. 341–342.

Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14. doi:10.17759/psyedu.2019110301. URL: https://psyjournals.ru/files/109620/psyedu_2019_n3_Rubtsov_Alekhina_Haustov.pdf (дата обращения: 23.06.2020).

Сельмурзаева М.Р. Роль семьи в воспитании и социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Международной (заочной) молодежной научно-практической конференции / Под общ. ред. А.И. Вострецова. Нефтекамск: РИО НИЦ «Мир науки», 2015. 88 с.

Сергиенко А.И. Эмоциональная дезадаптация и посттравматический рост родителя ребенка с ОВЗ: связь с субъективным восприятием тяжести симптоматики и с возрастом ребенка // Клиническая и специальная психология. 2019. Том. 8, № 4.

Симонова Т.Н., Симонов В.Г. Специальная коррекционно-развивающая среда как фактор социально-психологической адаптации детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 45 (1). С. 178–181.

Степин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–25.

Строгова Н.А. Гуманистический подход в адаптивной физической культуре для детей с ограниченными возможностями здоровья // Физическая культура: воспит., образов., тренировка. 2010. № 4. С. 31–32.

Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А., Ильина Г.В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 417–430.

Шатунова О.В., Талышева И.А., Хабибуллина Г.В., Артпедагогика в инклюзивном образовании // Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2016. № 7. С. 33–39.

Щербакова А.М. Роль среды в самореализации человека с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной науч.-практ. конференции (Москва, 20–22 июня 2011) / под ред. С.В. Алехиной [и др.]. М.: МГППУ, 2011. С. 44–45.

Bali N., & Othman M.H. (2017) Involvement and Multicultural Counselling Competency Among School Guidance and Counselling Teacher Towards Special Needs Students. Asian Social Work Journal, 2 (1), 44–52. (Retrieved from https://msocialwork.com/index.php/aswj/article/view/13/10)

Buchanan S., Graziosi E., Smith A. (2014) Autism: Start Here What Families Need to Know (2nd ed.). Autism New Jersey. URL: https://www.autismnj.org/wp-content/uploads/2018/08/Autism-Start-Here-2nd-Ed.pdf (date of retrieval: 16.07.2020).

Dalwai S.H., Kanade-Modak D., Siddiqui D., Gajria D., Chatterjee S. (2016) Qualitative Analysis of Counselling Approaches for Caregivers of Children with Neurodevelopmental Disorders. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Qualitative-Analysis-of-Counselling-Approaches-for-Dalwai-Kanade-Modak/c58de35e17d24889a57a0d9ee4b78546ef699152#paper-header (date of retrieval: 15.06.2020).

Freeman S.K. (2011) The complete guide to autism treatments: make sure your child get what works! (2nd ed.). Bellingham, WA: SKF Books, Inc.

Henretty J.R., Currier J.M., Berman J.S., Levitt H.M. (2014) The impact of counselor self-disclosure on clients: A meta-analytic review of experimental and quasi-experimental research. Journal of Counseling Psychology, 61 (2), 191–207. https://doi.org/10.1037/a0036189

Kapp S.K., Gillespie-Lynch K., Sherman L.E., & Hutman T. (2013) Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. Developmental Psychology, 49 (1), 59–71. https://doi.org/10.1037/a0028353

Levitt H.M., Minami T., Greenspan S.B., Puckett J.A., Henretty J.R., Reich C.M., Berman J.S. (2016) How therapist self-disclosure relates to alliance and outcomes: A naturalistic study. Counselling Psychology Quarterly, 29 (1), 7–28. https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1090396

Mjelve L.H., Ulleberg I., Vonheim K. (2020) "What do I Share?" Personal and Private Experiences in Educational Psychological Counselling. Scandinavian Journal of Educational Research, 64 (2), 181–194. DOI: 10.1080/00313831.2018.1527396/

Ugwu C.J. (2018) Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT): An Intervention Strategy for Counselling Parents of Children Living with Disability. American Journal of Educational Research, 6 (3), 214–219. doi: 10.12691/education-6-3-9.

Welch M.G., Northrup R.S., Welch-Horan T.B, Ludwig R.J., Austin Ch.L., Jacobson J.S. (2006) Outcomes of Prolonged Parent-Child Embrace therapy among 102 children with behavioral disorders. Complementary Therapies in Clinical Practice, 12 (1), 3–12.

Zinchenko Y.P., Pervichko E.I. (2013) Nonclassical and postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. Psychology in Russia: State of the Art, 6 (1), 43–56.

REFERENCES

Arshatskaya O.S. (2011) The combination of game activities and holding therapy in psychological assistance to a child with severe problems of childhood autism. Defektologia (Defectology), 2, 62–70. (in Russ.).

Bali N., & Othman M.H. (2017) Involvement and Multicultural Counselling Competency Among School Guidance and Counselling Teacher Towards Special Needs Students. Asian Social Work Journal, 2 (1), 44–52. (Retrieved from https://msocialwork.com/index.php/aswj/article/view/13/10)

Bronnikov V.A., Russkih O.A., Zimina O.A. (2014) Psychological support of families raising a child with cerebral palsy. In IV Interdisciplinary scientific and practical conference with international participation: cerebral palsy and other movement disorders in children (Moscow, October 29–30, 2014) (pp. 17–21). Moscow. (in Russ.).

Buchanan S., Graziosi E., Smith A. (2014) Autism: Start Here What Families Need to Know (2nd ed.). Autism New Jersey. URL: https://www.autismnj.org/wp-content/uploads/2018/08/Autism-Start-Here-2nd-Ed.pdf (date of retrieval: 16.07.2020).

Burovkina L.A., Andrejchuk V.A. (2016) Rehabilitation by creativity — as a tool in working with disabled children. Iskusstvo i obrazovanie (Arts and education), 3, 46–54. (in Russ.).

Dalwai S.H., Kanade-Modak D., Siddiqui D., Gajria D., Chatterjee S. (2016) Qualitative Analysis of Counselling Approaches for Caregivers of Children with Neurodevelopmental Disorders. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Qualitative-Analysis-of-Counselling-Approaches-for-Dalwai-Kanade-Modak/c58de35e17d24889a57a0d9ee4b78546ef699152#paper-header (date of retrieval: 15.06.2020).

Dubrovskaya T.A., Voroncova M.V., Kukushin V.S. (2014) Adaptation and rehabilitation of children with disabilities. Moscow: RGSU. (in Russ.).

Freeman S.K. (2011) The complete guide to autism treatments: make sure your child get what works! (2nd ed.). Bellingham, WA: SKF Books, Inc.

Gomozova E.S. (2017) Floortime Basics. Autizm i narusheniya razvitiya (Autism and developmental disabilities), 15, 4, 35–41. doi: 10.17759/autdd.2017150405 (in Russ.).

Henretty J.R., Currier J.M., Berman J.S., Levitt H.M. (2014) The impact of counselor self-disclosure on clients: A meta-analytic review of experimental and quasi-experimental research. Journal of Counseling Psychology, 61 (2), 191–207. https://doi.org/10.1037/a0036189

Il'yasov I.I. (1986). The structure of the learning process. Moscow. (in Russ.).

Kapp S.K., Gillespie-Lynch K., Sherman L.E., & Hutman T. (2013) Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. Developmental Psychology, 49 (1), 59–71. https://doi.org/10.1037/a0028353

Klochko V.E. (2008) Post-non-classical science and the problem of explanation in psychology. Metodologiya i istoriya psihologii (Methodology and history of psychology), 3, 1, 165–178. (in Russ.).

Klochko V.E. (2013) The problem of consciousness in psychology: a post-nonclassical perspective. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya. (Moscow University bulletin. Episode 14. Psyschology), 4, 20–35. (in Russ.).

Kohan S.T. (2017) Integrated use of board sports games in the rehabilitation of people with disabilities. Reabilitacijni ta fizkul'turno-rekreacijni aspekti rozvitku lyudini (Reabilitation and physical culture and recreation aspects of the development of people), 2, 27–31. (in Russ.).

Kosova S.A., Modestov A.A., Namazova L.S. (2007) Rehabilitation activity of families as ... helping disabled children. Pediatr. Farmakologiya (Pediatrics pharmacology), 6, 33–39. (in Russ.).

Kuvaeva I.O, Zav'yalova M.A. (2017) Resilience and coping behavior in mothers raising children with disabilities. Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury (News of the Ural Federal University. Episode 1. Problems of education, science and culture), 23, 4, 168, 105–111. (in Russ.).

Laktionova A.I, Mahnach A.V. (2007) The influence of vitality factors on the social adaptation of adolescents. In L.F.Obuhova, E.G.YUdina (Eds.), Child in modern society (pp. 184–191). Moscow. (in Russ.).

Levitt H.M., Minami T., Greenspan S.B., Puckett J.A., Henretty J.R., Reich C.M., Berman J.S. (2016) How therapist self-disclosure relates to alliance and outcomes: A naturalistic study. Counselling Psychology Quarterly, 29 (1), 7–28. https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1090396

Mallaev D.M., Omarova P.O., Magomedova A.N. (2008) The role of the family in the socialization of the personality of children with developmental disabilities. Moscow: SMUR «Academa». (in Russ.).

Mamajchuk I.I. (2006) Psychocorrectional technologies for children with developmental problems. Saint-Petersburg: Rech'. (in Russ.).

Mihireva D.E., Dmitrievskih L.S. (2018) ABA Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders. Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of Kurgan State University), 4, 51, 41–43. (in Russ.).

Mjelve L.H., Ulleberg I., Vonheim K. (2020) "What do I Share?" Personal and Private Experiences in Educational Psychological Counselling. Scandinavian Journal of Educational Research, 64 (2), 181–194. DOI: 10.1080/00313831.2018.1527396/

Nemkova S.A., Namazova-Baranova L.S., Maslova O.I. et al (2012) Cerebral palsy: diagnosis and correction of cognitive impairments. Study guide. Moscow: Soyuz pediatrov Rossii. (in Russ.).

Pecka M.V. (2016) An experimental study of the effectiveness of art therapy in correctional and developmental work with preschoolers with disabilities . Molodoj uchenyj (Young scientist), 7.6 (111.6), 186–189. (in Russ.).

Petrova E.A., Koz'yakov R.V., Potashova I.I. (2016) Modern technologies for working with families with children with disabilities. Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta (Education and training of young children). Moscow, 822–825. (in Russ.).

Plaksina, L.I. (2003) The problem of rehabilitation of persons with developmental disabilities by means of education. Shkol'nyj vestnik (School bulletin), 4, 1–5. (in Russ.).

Pogozhina I.N. (2015) Determination of the development of cognitive structures: a post-nonclassical theoretical model. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal (National psychological journal), 3, 19, 35–44. (in Russ.).

Pogozhina I.N. (2016a). Models of the relationship between learning and development of the psyche in the cultural-historical and activity approaches. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie: Elektronnoe specializirovannoe nauchno-prakticheskoe periodicheskoe izdanie (Psyedu.ru) (Psychological science and education: Electronic specialized scientific and practical periodical), 8 (3), 16–31. (in Russ.).

Pogozhina I.N. (2016b) Formation and development of cognitive structures: determinants and mechanisms. Post-nonclassical model. Moscow: NIYAU MIFI. (in Russ.).

Reshetnikova A.V, Tokarskaya L.V. (2016) Study of the adaptation of children to an inclusive educational environment. In State, politics, society: challenges and strategic development priorities. Scientific and practical conference with international participation. Ekaterinburg (pp. 341–342). Ekaterinburg: UIU RANHiGS. (In Russ.)

Rubcov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V. (2019) Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support of persons with special educational needs. Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical research), 11, 3, 1–14. (In Russ.)

Sel'murzaeva M.R. (2015) The role of the family in the upbringing and socialization of a child with disabilities. In A.I.Vostrecova (Eds.) Materials of the International (correspondence) youth scientific and practical conference. Neftekamsk: RIO NIC "Mir nauki". (In Russ.)

Sergienko A.I. (2019) Emotional maladjustment and post-traumatic growth of a parent of a child with disabilities: relationship with subjective perception of the severity of symptoms and the age of the child. Klinicheskaya i special'naya psihologiya (Clinical and special psychology). 8, 4. (in Russ.).

Shatunova O.V., Talysheva I.A., Habibullina G.V. (2016) Art pedagogy in inclusive education. Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya (Scientific review: humanities research), 7, 33–39. (in Russ.).

Shcherbakova A.M. (2011) The role of the environment in the self-realization of a person with intellectual disabilities. In S.V. Alekhinoj (Eds.) Inclusive education: methodology, practice, technology: materials of international scientific-practical. Conferences. Moscow, June 20–22, 2011 (pp. 44–45). Moscow: MGPPU. (in Russ.).

Simonova T.N., Simonov V.G. (2010) Special correctional and developmental environment as a factor of social and psychological adaptation of children with severe motor impairments. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University), 45, 1, 178–181. (in Russ.).

Stepin V.S. (2012) Scientific rationality in technogenic culture: types and historical evolution. Voprosy filosofii (Questions of philosophy), 5, 18–25. (in Russ.).

Strogova N.A. (2010) Humanistic approach in adaptive physical culture for children with disabilities. Fizicheskaya kul'tura: vospit., obrazov., trenirovka (Physical education: education education training), 4, 31–32. (in Russ.).

Tuguleva G.V., Ovsyannikova E.A., Il'ina G.V. (2019) Implementation of technologies for psychological and pedagogical support of children with disabilities in preschool education. Perspektivy nauki i obrazovaniya (Perspectives of science and education), 1, 37, 417–430. (in Russ.).

Ugwu C.J. (2018) Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT): An Intervention Strategy for Counselling Parents of Children Living with Disability. American Journal of Educational Research, 6 (3), 214–219. doi: 10.12691/education-6-3-9.

Virkerman A.L. (2003) Kompleksnyj podhod k metodam reabilitacii detej s detskim cerebral'nym paralichom: Diss. ...kand. med. nauk. (An integrated approach to the methods of rehabilitation of children with infantile cerebral palsy: PhD (Medicine). Moscow. (in Russ.).

Vygotskij L.S. (1983) Collected Works. Volume 5: Fundamentals of Defectology. Moscow: Pedagogika. (in Russ.).

Welch M.G., Northrup R.S., Welch-Horan T.B, Ludwig R.J., Austin Ch.L., Jacobson J.S. (2006) Outcomes of Prolonged Parent–Child Embrace therapy among 102 children with behavioral disorders. Complementary Therapies in Clinical Practice, 12 (1), 3–12.

Zinchenko Y.P., Pervichko E.I. (2013) Nonclassical and postnonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. Psychology in Russia: State of the Art, 6 (1), 43–56.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ирина Николаевна Погожина — доктор психологических наук, доцент, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: pogozhina@mail.ru

Варвара Андреевна Егорова — кандидат педагогических наук, преподаватель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: egorovarvara@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS:

Irina N. Pogozhina — Doctor of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: pogozhina@mail.ru

Varvara A. Egorova — Phd in Educational Sciences, Lecturer at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: egorovarvara@gmail.com