

также варьировали в широком диапазоне: от паттерна ЭЭГ, описанного выше, до паттерна ЭЭГ с умеренно выраженными нарушениями или близкого к нормативному.

С возрастом в ЭЭГ происходили значительные изменения. После 15-ти лет у исследуемых в ЭЭГ чаще всего снижалась амплитуда колебаний, и к 20 годам регистрировался низкоамплитудный тип ЭЭГ. В наиболее тяжелых случаях сохранялся высокий уровень тета-активности, а при улучшении адаптивного функционирования электроэнцефалограмма могла достигать нормативных границ после 20-ти лет.

Таким образом, было показано, что существует определенный паттерн ЭЭГ при синдроме Мартина-Белл, связанный с дефицитом белка FMRP, который имеет своеобразную возрастную динамику, что может служить дополнительным маркером заболевания.

Литература

1. *Hagerman R.J.* Fragile X Syndrome: Diagnosis, Treatment and Research. JHU Press, 2002. 540 p.
2. *Van der Molen M.J.W., Huizinga M., Huizenga H.M., Ridderinkhof K.R., Van der Molen M.W., Hamel B.J.C., Curfs L.M.G., Ramakers G.J.A.* Profiling Fragile X Syndrome in males: Strengths and weaknesses in cognitive abilities // *Research in Developmental Disabilities*, 2010. P. 426—439.
3. *Merenstein S.A., Shyu V., Sobesky W.E., Staley L., Berry-Kravis E., Nelson D.L. et al.* Fragile X syndrome in a normal IQ male with learning and emotional problems. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 1994. 33. 1316—1321.
4. *Горбачевская Н.Л.* Электроэнцефалограмма детей с синдромальными формами психической патологии / В кн.: *Детская и подростковая психиатрия: клинические лекции для профессионалов* / Под ред. Ю.С. Шевченко. М.: ООО «МИА», 2011. С. 659—671.
5. *Переверзева Д.С., Данилина К.К., Горбачевская Н.Л.* Общие и специфические механизмы нарушения развития зрительной когнитивной функции у лиц с дефицитом белка FMRP // *Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова*, 2015. Т. 65. № 3. С. 259.

Оценка сформированности жизненных компетенций как этап реализации деятельностного подхода в обучении детей с РАС

Е.Ю. Давыдова

Компетентностный подход, признанный основополагающим в концепции современного образования [1] предполагает принципиальное изменение критериев оценки эффективности обучения. Уже на уровне начального общего образования должна оцениваться сформирован-

ность базовых компетенций сферы самосознания, когнитивной, коммуникативной и ряда других областей функционирования. Оценка уровня сформированности жизненных компетенций предполагает соотнесение требований, предъявляемых к учащимся, с показателями деятельности, характеризующими способность осознанного и адекватного применения соответствующих навыков.

Теоретическая укорененность компетентностного подхода в трудах выдающихся представителей отечественной психолого-педагогической школы не оставляет сомнений в его прогрессивности и целесообразности внедрения. Однако механизм практической реализации заявленных положений в условиях современной школы с ее традициями, методическим инструментарием и теоретическим подходом недостаточно разработан. Что касается обучения детей с ОВЗ, и особенно с РАС, то здесь закономерно возникает еще больше вопросов. В соответствии с положениями образовательного стандарта [2] реализация деятельностного подхода в обучении детей с РАС должна обеспечивать «придание результатам образования социально и личностно значимого характера; прочное усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в изучаемых образовательных областях; существенное повышение мотивации и интереса к учению, приобретению нового опыта деятельности и поведения; обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и, прежде всего, жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности». Однако именно эти аспекты деятельности являются основным «источником» трудностей школьного обучения при РАС [3, с. 61].

Акцент на личностные результаты обучения еще больше усугубляет противоречие: с одной стороны, «личностные результаты обучения включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах» [4]. Но в то же время эффективность обучения как такового, а при РАС в особенности, напрямую связана с уровнем сформированности социально-коммуникативных жизненных компетенций. Учитывая характерные для детей с РАС сложности в формировании базовых академических навыков, возникает вопрос: можно ли все эти компетенции сформировать у школьников в рамках традиционно организованных школьных уроков по «передаче» и закреплению предметной информации, занимающих львиную долю учебного времени [5].

Положения ФГОС предусматривают разрешение этого серьезного противоречия средствами специальной поддержки, основными направлениями которой являются: «удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС; коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения; эмоционально-личностное развитие, развитие коммуникативной сферы, зрительного и слухового восприятия, речи; развитие сознательного использования речевых возможностей в разных условиях общения для реализации полноценных социальных связей с окружающими людьми» [2]. Иными словами, речь идет не об оптимизации и перестройке учебного процесса с учетом особых потребностей детей с РАС, а об обеспечении специального сопровождения традиционного обучения.

Исследование взаимодействия на практике декларируемого компетентностно-деятельностного подхода с традиционной системой репродуктивного обучения в парадигме ЗУН (знания-умения-навыки) было проведено «изнутри», с участием специалистов, имеющих значительный опыт успешной работы с детьми с РАС.

Анкетирование специалистов проводилось в марте-апреле 2017 г. на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета. В исследовании приняли участие 32 специалиста (учителя, психологи, дефектологи, логопеды), имеющие опыт практической работы по программам общего образования, адаптированным для детей с РАС.

Перед анкетированием была проведена лекция-беседа по актуальным ключевым вопросам компетентностного подхода в образовании. Специалистам было предложено перечислить компетенции, играющие приоритетную роль в успешности обучения, и навыки, необходимые для их формирования.

Анализ результатов показал, что в 49% случаев графа «компетенции» осталась незаполненной, в 40% случаев были описаны сложные навыки или когнитивные функции, и только в 11% случаев компетенции описывались как способности гибко применять навыки и умения для решения поставленной задачи с учетом контекста. В континууме «навыки» было выявлено несколько типов ответов: перечисление простых базовых навыков (смотреть на собеседника, читать, сравнивать с эталоном), описание сложной деятельности (составить доклад, выучить и уметь рассказать правило), обобщенных учебных действий (умение использовать алгоритмы обучения, пользоваться мнемическими стратегиями), когнитивных функций (способность к беглому осуществлению операций анализа и синтеза). Описания компетенций различного уровня также были представлены в графе «навыки» (умение менять последовательность действий в зависимости от ситуации; умение отвечать,

когда этого требует ситуация; умение переносить и использовать полученные навыки в новых ситуациях). Необходимо отметить, что совокупность описанных навыков в значительной степени соответствовала требованиям, предусмотренным ФГОС, при этом «компетенции» не выделялись терминологически, но учитывались как необходимое условие успешности обучения. Вместе с тем, очевидным и реально измеряемым эквивалентом успешности обучения, по мнению специалистов, выступает овладение необходимыми знаниями и навыками, что обусловлено как структурой учебного процесса, так и системой контроля.

Представленный результат позволяет сделать обобщенное предположение о принципиальной невозможности привнесения компетентностного подхода в существующую систему обучения детей с РАС без пересмотра основополагающих принципов обучения с учетом специфических особенностей этого контингента. В этом аспекте представляется перспективным использование значительного теоретического и практического опыта оптимизации учебного процесса, накопленного в системе развивающего обучения [6].

Эволюционный путь достижения этой без сомнения актуальной и необходимой цели состоит в последовательном решении следующих задач:

Анализа структуры жизненных компетенций в парадигме деятельностного подхода с учетом современных представлений об особенностях психического развития при РАС.

Разработки инструмента оценки сформированности жизненных компетенций.

Выявления индивидуальных особенностей развития и функционирования, препятствующих адекватному формированию компетенций.

Модернизации учебного процесса с учетом приоритетности формирования жизненных компетенций у детей с РАС.

Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [электронный ресурс <http://минобрнауки.рф/документы/4952>].
2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [электронный ресурс <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>].
3. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Т. 2. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [электронный ресурс <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>].

5. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход: проблемы и условия реализации // Инновационные проекты и программы в образовании, 2009. № 2.
6. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. [электронный ресурс: <http://psychlib.ru/mgppu/Rsg-2008/RSG-001.HTM#Sp1>].

Исследование особенностей восприятия внутрисемейной атмосферы матерями, воспитывающими дошкольников с РАС

Е.В. Дьякова

Представлены результаты исследования восприятия внутрисемейной атмосферы матерями, воспитывающими дошкольников с расстройствами аутистического спектра, проведенного на базе дошкольных образовательных учреждений городов Орла и Москвы. Отражена динамика развития семьи, выделены преобладающие психологические типы родителей, стили воспитания.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, внутрисемейная атмосфера, динамика семьи, психологический тип родителя, стиль семейного воспитания.

К проблемам современной семьи с повышенным интересом относятся специалисты различного профиля. Особое положение в этом вопросе занимают семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, в частности, с расстройствами аутистического спектра, которым присущ высокий уровень проявления «проблемности». Практика свидетельствует о том, что в таких семьях выявляется высокая потребность в оказании помощи.

Положение семей, в которых воспитываются дети с РАС, к сожалению, усугубляется тем, что своевременная поддержка и профессиональное им содействие задерживаются в связи с невысокой активностью государственных структур и отсутствием практических разработок по данному вопросу.

Актуальность оказания психологической помощи семьям этой категории обусловлена тем, что современная семья, в которой воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, не выполняет роль базовой структуры, обеспечивающей максимально благоприятные условия для его оптимального развития и воспитания. К сожалению, во многих семьях не только не созданы адекватные условия для развития детей, но, напротив, семейная ситуация оказывает деструктивное воздействие на