

Л. М. Кобрина, А. И. Смирнова

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье проанализированы особенности осуществления воспитательной деятельности в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы, в условиях совершенствования законодательства в сфере образования. Обосновано, что для реализации законодательных новелл в части воспитательной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образовательным организациям необходимо спроектировать адаптированную программу воспитательной работы, учитывающую особенности психофизического развития обучающихся; профессиональный стандарт специалиста по воспитательной работе в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы, или дополнения к профессиональному стандарту специалиста по воспитательной работе.

Ключевые слова: воспитание, школа-интернат, адаптированная образовательная программа, адаптированная программа воспитания, уровень воспитанности обучающихся с ОВЗ, нарушения опорно-двигательного аппарата.

L. Kobrina, A. Smirnova

MORAL AND VALUES EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND THE NEW LAW ON EDUCATION

The article discusses how educational facilities running adapted educational programmes provide moral and values education of students against the backdrop of changes in educational legislation. The study showed that effective implementation of new legal requirements as regards moral and values education of students with disabilities necessitates the development of adapted subject syllabi that take into account the special needs of students with disabilities. It is also necessary to develop the professional standard or amendments to the professional standard for a teacher in charge of moral and values education in educational facilities running adapted educational programmes.

Keywords: moral and values education, residential school, adapted educational programme, adapted programme of moral and values education, level of education for students with disabilities, disorders of the musculoskeletal system.

Воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при освоении ими основных образовательных программ должно осуществляться на основе включаемых в основную образовательную программу адаптированной рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы. На это нацеливают принятые изменения к федеральному закону от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений

в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» (далее — Закон).

Образовательные организации должны формировать адаптированные программы воспитания и календарные планы воспитательной работы самостоятельно в соответствии со спецификой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), учитывая качественные особенности психо-

физического развития таких детей и своеобразие психолого-педагогического статуса их родителей [6; 7].

Для реализации адаптированной рабочей программы воспитания педагогу необходимо обладать специфическими компетенциями, однако в профессиональном стандарте специалист по воспитательной работе для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, не представлен. Между тем к специальным компетенциям педагога-воспитателя со всей очевидностью должны относиться:

- знание качественных особенностей развития всех категорий детей с ОВЗ, особенностей их психолого-педагогического сопровождения; понимание особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;
- умение организовать взаимодействие с детьми с ОВЗ с учетом качественных особенностей их развития;
- знание основ инклюзивной культуры, позволяющее организовать взаимодействие не только с детьми с ОВЗ и их родителями, но и с другими субъектами реализации адаптированной программы воспитательной работы;
- знание основ менеджмента и умение строить воспитательную работу в условиях специальной школы-интерната, которая в связи с удаленностью многих отдельных образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, от крупных городов и региональных центров сохраняет свою важную институциональную роль в системе психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ.

С учетом последнего теоретико-методические аспекты воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ приобретают особую актуальность именно применительно к школе-интернату, и воспитателям здесь необходима информационно-образовательная поддержка при проектировании содержания

адаптированных программ воспитания и календарного плана воспитательной работы.

В данном контексте важное значение приобретает то, что согласно изменениям, внесенным в закон, в разработке этих программ и календарных планов имеют право принимать участие в том числе родители. Следовательно, образовательная организация, реализующая адаптированные образовательные программы, должна учитывать мнение родителей или законных представителей детей с ОВЗ. При этом требует учета тот факт, что во многих случаях семьи детей с ОВЗ, обучающихся в школах-интернатах, относятся к категории семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. И тем важнее, чтобы школа помогла семье осуществить данное законом право, учитывая, с одной стороны, особенности развития обучающихся и специфику работы в условиях образовательного учреждения, реализующего адаптированные образовательные программы, а с другой — особые образовательные потребности самих родителей, реализация которых определяет эффективность включения семьи в программу воспитательной работы (знание особенностей психофизического развития ребенка с ОВЗ, понимание общих и коррекционных задач воспитательной работы, умение осуществлять коррекционно-развивающее взаимодействие с ребенком и т. д.) [15; 16].

В связи с этим в русле требований закона необходимо:

- сформировать комплект документов, поясняющих и регламентирующих работу школы с родителями детей с ОВЗ в части их прав и обязанностей и обеспечивающих корректное привлечение родителей к проектированию и внедрению адаптированной рабочей программы воспитания;
- разработать и внедрить программу информационно-образовательной поддержки родителей или законных представителей ребенка с ОВЗ в условиях реализации рабочей программы воспитания.

Между тем в коррекционной педагогике в качестве базовой цели воспитательной работы традиционно рассматривается формирование навыка социального поведения, соблюдения и выполнения норм и правил общественной жизни, что возможно только в рамках событийного подхода. При этом событийность отнюдь не сводится к чередованию мероприятий, связанных с событиями и датами, — событийный подход к воспитанию детей с ОВЗ должен пониматься как гуманистическое эмпатичное отношение взрослого человека (педагога и родителя) к личности ребенка. Кроме того, событийный подход к воспитанию в организации, реализующей адаптированные образовательные программы, не только не отменяет средового подхода, но и предполагает совместное проживание жизнедеятельности, совместное осмысление события, доведение до ребенка с ОВЗ глубоких смыслов общественных ценностей и моралей, воспитание высоконравственной эмпатичной личности [1; 4; 9].

При проектировании адаптированных рабочих программ воспитания необходимо выделить событийный подход как базовый, применяя при реализации принципа событийности методику рубежей, создающую равные возможности и права для всех участников процесса, воспитывающую и развивающую конкурентоспособность каждой личности. Событийный подход к воспитанию обучающихся с ОВЗ, корреспондируя с основными положениями закона, ориентирован на равенство прав воспитанников, на широкие возможности социализации.

При этом реализация адаптированных программ воспитания ребенка с ОВЗ нацелена не столько на его культурно-нравственное взросление, сколько на формирование личных жизненных компетенций, способствующих его полной включенности в дальнейшем во взрослую жизнь. Для организации воспитательной работы с данной категорией детей требуется создание специального пространства, где ребенок с ОВЗ сможет усваивать новые социально значимые знания, где

будут формироваться социально значимые отношения и приобретаться опыт осуществления социально значимых дел [18].

Личность ребенка, культуросообразный характер взаимодействия участников воспитательного процесса являются важнейшими составляющими гуманистического подхода в воспитании [3; 20]. Для ребенка с ОВЗ очень важно получить новый опыт и прийти к изменению смыслов деятельности и ценностных ориентаций. По мнению М. М. Бахтина [2], это возможно в ходе встреч или событий, причем в основе здесь должна лежать специально организованная сеть событий с возникшими отношениями и эмоциями в детско-родительской общности [16].

Для повышения эффективности воспитательной системы образовательной организации необходимо учитывать две составляющие событийного и событийно-деятельностного подходов:

- программно-целевую, направленную на комплексное проектирование содержания адаптированных рабочих программ воспитания и календарного плана воспитательной работы при единстве управленческих, системологических, технологических и праксеологических аспектов;
- ценностно-ориентированную, включающую ценностную ориентацию, восприятие социума на духовном уровне и осмысление поведения детей и взрослых.

В силу различного интеллектуального и культурного уровня разных целевых групп воспитательного процесса формирование понятий, установок и представлений происходит в разные сроки, часто с повторением усвоенного. Поэтому для достижения оптимального результата субъектных отношений требуется использование иницилирующе-резонансной модели и модели малых приращений («жизнь в пути») [8] управления процессом воспитания.

Коль скоро в силу особенностей психофизического развития многие обучающиеся

с ОВЗ не могут самостоятельно инициировать события, функция порождения идеи принадлежит в первую очередь педагогу и родителям. Детям могут быть предложены различные формы реализации идеи. Ребенок, выбирая форму, самостоятельно или при поддержке взрослых реализует ее, а затем представляет результат перед сверстниками или детьми младшего возраста.

Так, например, у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития наблюдаются различные первичные и последующие нарушения в развитии различной степени тяжести: интеллектуальные, двигательные, расстройства развития эмоционально-волевой сферы, нарушения зрения и слуха, а также различные формы эпилепсии и сенсорной интеграции [11; 12]. Поэтому для реализации программы воспитания данной категории детей необходимо проектирование такой адаптированной рабочей программы воспитательной работы и создание той специальной среды, которая бы способствовала продвижению ребенка к пониманию значения и смысла происходящего, формированию у него простейших бытовых навыков, включению его в различные виды деятельности, соответствующие его психофизическим особенностям, приобретению им социального опыта. Основной задачей воспитания становится социализация ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития через переход от объектной к субъектной деятельности, а педагогам и родителям важно найти компромисс между гуманистическим и авторитарным стилями воспитания.

Детям с интеллектуальной недостаточностью присущи нарушения в формировании познавательной и сенсорной сфер, которые связаны не только с поражением центральной нервной системы, но являются результатом различных депривационных состояний. Применение событийного и событийно-деятельностного подходов с использованием методики рубежей в воспитательной работе образовательной организации, реализующей адаптированные образовательные програм-

мы, позволит нивелировать ограничения и избежать формирования депривационных состояний.

Дети с ОВЗ нередко более ограничены во взаимодействии со сверстниками и взрослыми по сравнению с детьми с сохранными психофизическими функциями, они значительно больше времени проводят с родителями или родственниками, однако гармоничные стили семейного воспитания наблюдаются крайне редко.

При этом дети с ОВЗ, попадая в общеобразовательную школу, в которой сформированы свои практики воспитания, часто не принимают новые методы воспитания, отличные от семейных. К тому же педагогические работники и родители по-разному видят процесс воспитания ребенка с ОВЗ. И даже при значительных усилиях дефектологов и специальных психологов диалог между педагогами и родителями не всегда носит конструктивный характер. Так, например, при потворствующей гиперопеке родители, уделяя много сил и времени «больному ребенку», пытаются оградить его от умственных и физических нагрузок [15, с. 57].

Более того, по мнению П. В. Степанова, результаты влияния взрослых на детей являются «нечеткими и до конца неопределенными». Невозможно достоверно утверждать, что результат воспитания сформировался под влиянием внешних факторов или собственного усилия ребенка [14]. Таким образом, можно предположить, что разработка адаптированных рабочих программ воспитания и календарного плана воспитательной работы, а также внедрение этих программ в воспитательный процесс школы-интерната благоприятно повлияет как на сам процесс, так и на его результаты.

Нами было проведено исследование, которое показало, как отношения в семье влияют на эффективность процесса воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) с сохранным интеллектом, задержкой психического развития или легкой степенью умственной отсталости.

Базой поисково-констатирующего эксперимента, в ходе которого использовались опросники для родителей Э. Г. Эйдемиллера (АСВ) [18] и методика исследования уровня воспитанности учащихся Н. П. Капустина [5], выступила Школа-интернат «Красные зори», реализующая адаптированные образовательные программы.

Эксперимент, в котором приняли участие дети с НОДА и их родители из 72 семей, показал, что у 39,7% семей как стиль воспитания отмечается гиперпротекция, у 15,1% — потворствование, а гипопротекция — только у 1,3%. По шкале *недостаточность требований — запретов* выявлено 35,6% семей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Тем самым фактически в каждой третьей семье детям разрешено свободное поведение; при этом ребенок не несет ответственности за выбранную форму поведения. Очевидно, что с данной стереотипией поведения ребенок приходит в школу.

Что касается различий по шкале *минимальность санкций*, то таковая — при невыполнении требований ребенком — встречается в 53,4% семей с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Следовательно, родителями, имеющими детей с НОДА, преимущественно используется поощрение, а не наказание. Также отмечается достаточно высокий показатель по шкале неустойчивости стиля воспитания (13,7% семей, воспитывающих детей с НОДА), отражающей изменения стиля отношения родителя ребенку.

Оценка уровня воспитанности показала, что чем устойчивее стиль воспитания, тем выше уровень воспитанности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В данном контексте вполне обоснованным становится предположение о том, что повышение уровня воспитанности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата зависит от гармонизации семейных отношений и взаимодействия семьи ребенка с образовательной организацией. Коль скоро же

законом предусматривается исполнение долга родителей — являться полноправным участником образовательного и воспитательного процессов, вместе с педагогическими работниками понимать и принимать особенности психофизического развития своего ребенка, видеть единые ценности и цели, а также изучать и использовать методы воспитания, — то воспитатель в такой ситуации должен становиться наставником родителей.

Наставничество, с точки зрения Г. И. Осадчей, это возможный способ взаимодействия по передаче профессионального опыта [10], М. С. Якушкина же определяет его как особый вид общественного управления образовательной деятельностью в организации [19], что актуализирует применение событийного подхода в реализации адаптированной программы воспитания. Именно в рамках событийного подхода и методики рубежей при внедрении адаптированных рабочих программ воспитания воплощается сущность наставничества, которое должно пониматься как длительное взаимодействие наставника и подопечного, направленное на передачу профессионального опыта, способствующее привитию новых ценностей и оказание психологической поддержки.

С опорой на разработки С. И. Поздеевой [11] становится возможным выделить следующие функции педагога-наставника по работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их родителями:

- изучает и анализирует особенности психофизического развития ребенка и стили воспитания в семье; определяет пути коррекции отношений, дает инструкции, определяет алгоритмы действий, привлекает при необходимости специалистов службы сопровождения; осуществляет профессиональное просвещение родителей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата для дальнейшего самоопределения ребенка;
- стимулирует к формулированию проблем и инициированию событий;

способствует формированию жизненных установок и достижению поставленной цели родителями по отношению к своему ребенку;

- способствует включению родителей в событийную жизнь школы;
- совместно с ребенком и его родителями создает программу индивидуального самоопределения и социализации;
- осуществляет информационное и общее консультационное сопровождение;
- помогает родителям выстраивать маршрут взаимодействия с ребенком в случае возникновения у него поведенческих или психологических проблем;
- способствует созданию условий для формирования у детей и их родителей новых представлений, установок и понятий.

В рамках адаптированной программы воспитания в школе-интернате «Красные зори» разработана образовательная (просветительская) психолого-педагогическая подпрограмма «Будущее под солнцем» для педагогов, обучающихся и родителей, воспитывающих детей с НОДА с сочетанными дефектами.

Экспериментальная реализация подпрограммы осуществлялась по трем направлениям: региональные, общешкольные и семейные события, в которых активно участвовали и дети, и родители, заседания «Родительского клуба» и индивидуальные и групповые занятия родителей с педагогами-дефектологами и педагогами-психологами. На итоговой ежегодной встрече взрослых (родителей и педагогов) предусматривается обсуждение результатов психофизического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, особенности акцентуаций характера подростков, анализируются гармоничные и негармоничные стили воспитания, стратегии разрешения конфликта, а также семейные традиции.

С целью оценки влияния реализованной подпрограммы на характер отношений в семьях, участвующих в проекте, был про-

веден контрольный эксперимент. По его итогам установлено, что *гиперпротекция* и *потворствование* в семьях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата снизились на 12% и 6% соответственно, в 5% семей повысились требования к ребенку. На 1,5% повысилась воспитательная уверенность родителей. У учащихся 1–4 классов повысился уровень воспитанности: со среднего уровня до хорошего — у 6,3%; с хорошего и среднего до высокого — у 12,7%, а у учащихся 5–12 классов — со среднего уровня до хорошего — у 5%, с хорошего до высокого — у 8,9%.

При этом эксперимент показал, что у учащихся 1–4 классов в положительную сторону изменились взгляды относительно здорового образа жизни, отношение к своим сверстникам и школе, а у обучающихся 5–12 классов возросла самостоятельность в деятельности и поведении, активизировалась общественная и гражданская позиция.

Тем самым применение событийного подхода при реализации просветительской программы для родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основы адаптированной рабочей программы воспитания в школе-интернате позволяет повысить уровень воспитанности обучающихся с НОДА, поднять на иной качественный уровень просветительскую, психолого-педагогическую и методическую помощь семье. Педагоги школы-интерната, участвуя в реализации адаптированной рабочей программы воспитания, в том числе выступая в роли наставников, получают значимый практический опыт и новые профессиональные компетенции.

В данном контексте и в целях реализации требований закона в части воспитания обучающихся необходимо разработать:

- профессиональный стандарт специалиста по воспитательной работе в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы, или дополнения к профессиональному стан-

- дарту специалиста по воспитательной работе;
- пояснительные записки и/или подзаконные акты, регламентирующие деятельность образовательных организаций, работающих по адаптированным программам с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья;
- программу образовательной и информационной поддержки родителей или законных представителей детей с ОВЗ в процессе реализации адаптированной рабочей программы воспитания.
При этом необходимо предусмотреть проектирование адаптированных версий рабочих программ воспитания с учетом особенностей развития ребенка с ОВЗ и специфики коррекционно-педагогической работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бедерханова В. П., Шустова И. Ю. Событийность в воспитании как метод «педагогика проживания» // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 28–37.
2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс: Гнозис, 1991. 176 с.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
4. Григорьев Д. В. Другое будущее теории воспитательных систем // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 28–31.
5. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие. М.: Академия, 1999. С. 129–152.
6. Кобрин Л. М., Борисова Н. А., Букина И. А. и др. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии / под ред. Н. А. Борисовой. Череповец: ЧГУ, 2017. 236 с.
7. Кобрин Л. М., Денисова О. А. Эволюция общих и специфических закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте актуальных представлений о сопровождении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 4-2. С. 288–301.
8. Лапин Н. Н., Брехов А. Г. Региональная экономика и управление. СПб.: Стратегия будущего, 2010. 87 с.
9. Новикова Л. И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды. М.: Новое образование, 2014.
10. Осадчая Г. И. Семейные ценности и репродуктивные установки россиян: мифы и реальность // Социальная политика и социология. 2007. № 3. С. 79–89.
11. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 87–91.
12. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Информационно-методический сборник для специалистов / под ред. А. Л. Битовой, О. С. Бояршиновой. [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/uploads/magic/ru-RU/a6909297-1500964913.pdf> (дата обращения: 10.05.2021).
13. Смирнова А. И. Возможности педагогической коррекции негармоничных стилей воспитания в семьях, имеющих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Специальное образование: материалы XV международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25 апреля 2019 года. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 269–273.
14. Степанов П. В. Специфика теории воспитания как гуманитарного знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1 (28). С. 20–30.
15. Шац И. К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи: учеб. пособие. СПб.: СпецЛит, 2016. 303 с.
16. Шац И. К., Коваленко В. В. Социально-психологические детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. № 3. Т. 3. Педагогика. С. 93–102.

17. Школа воспитания / под ред. В. А. Караковского, Д. В. Григорьева, Е. И. Соколовой. М.: Педагогическое общество России, 2003. [Электронный ресурс]. URL: http://instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Books/Школа_воспитания_825_маршрут.pdf (дата обращения: 10.05.2021).
18. Эйдмиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
19. Якушкина М. С. Модели сетевого событийного взаимодействия как отражение современной образовательной реальности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 9 (152). С. 4–16.
20. Якушкина М. С. Роль кураторов в формировании субъектной позиции студентов и школьников // Вестник РГНФ. 2007. № 4 (49). С. 197–204.

REFERENCES

1. Bederhanova V. P., Shustova I. Yu. Sobytiynost' v vospitanii kak metod "pedagogiki prozhivaniya" // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2020. № 3. S. 28–37.
2. Bibler B. C. Mihail Mihaylovich Bahtin, ili Poetika i kul'tura. M.: Progress: Gnozis, 1991. 176 s.
3. Gazman O. S. Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002. 296 s.
4. Grigor'ev D. V. Drugoe budushchee teorii vospitatel'nykh sistem // Voprosy vospitaniya. 2014. № 4. S. 28–31.
5. Kapustin N. P. Pedagogicheskie tehnologii adaptivnoy shkoly: ucheb. posobie. M.: Akademiya, 1999. S. 129–152.
6. Kobrina L. M., Borisova N. A., Bukina I. A. i dr. Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami v razviti i pod red. N. A. Borisovoy. Cherepovets: ChGU, 2017. 236 s.
7. Kobrina L. M., Denisova O. A. Evolyutsiya obshchih i spetsificheskikh zakonornostey razvitiya detey s ograni chennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v kontekste aktual'nykh predstavleniy o soprovozhdenii // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2016. № 4-2. S. 288–301.
8. Lapin N. N., Brehov A. G. Regional'naya ekonomika i upravlenie. SPb.: Strategiya budushchego, 2010. 87 s.
9. Novikova L. I. Pedagogika vospitaniya. Izbrannye pedagogicheskie trudy. M.: Novoe obrazovanie, 2014.
10. Osadchaya G. I. Semeynye tsennosti i reproduktivnye ustanovki rossiyan: mify i real'nost' // Sotsial'naya politika i sotsiologiya. 2007. № 3. S. 79–89.
11. Pozdeeva S. I. Nastavnichestvo kak deyatel'nostnoe soprovozhdenie molodogo spetsialista: modeli i tipy nastavnichestva // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2017. № 2 (16). S. 87–91.
12. Razvivayushchiy uhod za det'mi s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya. Informatsionno-metodicheskiy sbornik dlya spetsialistov / pod red. A. L. Bitovoy, O. S. Boyarshinovoy. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mintrud.gov.ru/uploads/magic/ru-RU/a6909297-1500964913.pdf> (data obrashcheniya: 10.05.2021).
13. Smirnova A. I. Vozmozhnosti pedagogicheskoy korrektsii negarmonichnykh stiley vospitaniya v sem'yah, imeyushchih detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata // Spetsial'noe obrazovanie: materialy XV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Sankt-Peterburg, 25 aprelya 2019 goda. SPb.: LGU im. A. S. Pushkina, 2019. S. 269–273.
14. Stepanov P. V. Spetsifika teorii vospitaniya kak gumanitarnogo znaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 1 (28). S. 20–30.
15. Shats I. K. Bol'noy rebenok i ego sem'ya: formy i vozmozhnosti psihologicheskoy pomoshchi: ucheb. posobie. SPb.: SpetsLit, 2016. 303 s.
16. Shats I. K., Kovalenko V. V. Sotsial'no-psihologicheskie determinanty negarmonichnogo vospitaniya v sem'yah detey s ograni chennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2014. № 3. T. 3. Pedagogika. S. 93–102.
17. Shkola vospitaniya / pod red. V. A. Karakovskogo, D. V. Grigor'eva, E. I. Sokolovoy. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2003. [Elektronnyj resurs]. URL: http://instrao.ru/images/E_library_Novikovoi/Books/Школа_воспитания_825_маршрут.pdf (data obrashcheniya: 10.05.2021).
18. Eydemiller E. G., Dobryakov I. V., Nikol'skaya I. M. Semeynyj diagnost i semeynaya psihoterapiya: ucheb. posobie. SPb.: Rech', 2006. 352 s.

19. *Yakushkina M. S.* Modeli setevogo sobytiynogo vzaimodeystviya kak otrazhenie sovremennoy obrazovatel'noy real'nosti // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020. № 9 (152). S. 4–16.

20. *Yakushkina M. S.* Rol' kuratorov v formirovaniy sub'ektnoy pozitsii studentov i shkol'nikov // *Vestnik RGNF.* 2007. № 4 (49). S. 197–204.