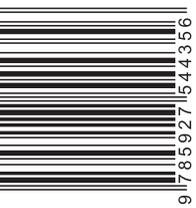




АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

МАТЕРИАЛЫ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

г. Таганрог
2–3 марта 2023 года



rumc.sfedu.ru



Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов
и лиц с ограниченными возможностями здоровья ЮФУ
Факультет психологии и социальной педагогики
Кафедра психологии



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Материалы VII-й Международной
научно-практической конференции
г. Таганрог, 2-3 марта 2023 г.

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2023

УДК 377:376(063)
ББК 74.5+74.244.6 я431
А43

Редакционная коллегия:

декан факультета психологии и социальной педагогики
Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
доктор философских наук, профессор *О. А. Музыка*;
зав. кафедрой психологии Таганрогского института имени А. П. Чехова
(филиала) РГЭУ (РИНХ), канд. психол. наук, доцент *О.А. Холина*;
канд. филол. наук, доцент кафедры психологии Таганрогского института
имени А. П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) *А.В. Макаров*

А43 Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи : материалы VII-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» (Таганрог, 2-3 марта 2023 г.) ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2023. – 223 с.
ISBN 978-5-9275-4435-6

Сборник содержит тексты статей участников VII-й Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи», в котором приняли участие профессора, доценты, аспиранты, преподаватели вузов, колледжей, педагоги школ, дефектологи, логопеды, психологи образовательных учреждений, магистранты, студенты. Все статьи публикуются в авторской редакции.

УДК 377:376(063)
ББК 74.5+74.244.6 я431

ISBN 978-5-9275-4435-6

© Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ), 2023
© Южный федеральный университет, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Величко Е.А., Гутерман Л.А., Черный М.Н., г. Ростов-на-Дону АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ В СУБЪЕКТАХ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ-ПАРТНЕРОВ РЕСУРСНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА	6
Макарова Е.А., Абросимова Е.Б., Китай ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛЕКСИТИМИЕЙ	16
Музыка О.А., Градинарова А.Е., г. Таганрог КАЛЕНДАРЬ СОБЫТИЙ И ИТОГИ РЕГИОНАЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ФОРУМА ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА И ИСКУССТВА «ПАРНАС» ПРИ ПОДДЕРЖКЕ ГРАНТА РОСМОЛОДЕЖЬ 2022	25

РАЗДЕЛ 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авдеева И. В., Фёдорова А. А., г. Ростов-на-Дону КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ИНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	33
Басакина Ж.Б., г. Новочеркасск ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ В ДОУ	40
Бондарчук АВ., Симферопольский район, Республики Крым АНИМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	46
Войтенко Н.М., Макаров А.В., г. Таганрог РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ЛАГЕРЯ	53
Жилина Л.Я., г. Таганрог ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	63

Жилина Л.Я., Андреева Э.А., г. Таганрог	68
ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
Кондрашова Г.Н., Каневской район	76
СОВМЕСТНОЕ МЕДИАТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ С ТНР И РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	
Кривцун А.С., г. Новочеркасск	81
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В СОЧЕТАНИИ С КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ И РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	
Музыка О.А., Плужникова А.М.	87
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ С ОСОБЫМИ ДЕТЬМИ	
Педченко В.В., Макаров А.В., г. Таганрог	93
РОЛЬ МУЗЫКОТЕРАПИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	
Потапова А.А., г. Таганрог	98
ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ	
Скворцова Е.В., Матвеев Курган	103
ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ МУЗЫКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ	
Скуднова Т. Д., Педченко С.О., г. Таганрог	110
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Хасаншина С.В., Сторожакова Е.В., Шоган В.В., г. Ростов-на-Дону	116
ПРОЕКТ «Я ПОЗНАЮ МИР» В КОНТЕКСТЕ ГЛУБИННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	
Ярошенко Г.В., Белуженко О.В., Григорьева А.А., г. Ростов-на-Дону	125
ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДИКТОРОВ СКЛОННОСТИ К ЭКСТРЕМИЗМУ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ	

РАЗДЕЛ 2

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Жилина Л.Я., г. Таганрог	135
НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО	

ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗИЦИИ БЕЗУСЛОВНОГО ПРИНЯТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Коновская О.М., Белуженко О.В., Сагиан Д.Ю., г. Ростов-на-Дону	141
ВЛИЯНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ	
Макова М.И., г. Таганрог	152
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	
Музыка О.А., Шарапа О.Н., г. Таганрог	161
К ВОПРОСУ О МНОГООБРАЗИИ ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И МОДЕЛЕЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ФЕНОМЕНА ИНКЛЮЗИИ И ПРОБЛЕМ ИНВАЛИДНОСТИ	
Новикова А.А., Проскурина О.А., Гречанникова Э.Е., г. Ростов-на- Дону	168
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «Я ПОЗНАЮ МИР» ОПЫТ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИИМО ЮФУ	
Панфилович М.В., Макаров А.В., г. Таганрог	175
ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	
Погосян В.А., г. Новочеркасск	181
РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	
Родионова О.Ю., Макаров А.В.	186
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	
Серопол М.С., Смирнова Е. Н., ст. Каневская	193
МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	
Сторожакова Е.В., Шоган В.В., г. Ростов-на-Дону,	199
«ТЕАТР ДОЖДЯ» КАК УСЛОВИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Фролова Е.И., Макаров А.В., г. Таганрог	209
ИЗУЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЕКТОВ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЕЯ	
Слезова Н., Музыка О.А. г. Таганрог	
АРТ-ТЕРАПИЯ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАС	218

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Величко Е.А.,

Специалист по УМР 1 категории
Сектора инклюзивного образования/
Сектора сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ
ФГАОУ ВО «ЮФУ»,

г. Ростов-на-Дону

Гутерман Л.А.,

Полномочный представитель ректора по делам инвалидов и лиц с ОВЗ
ФГАОУ ВО «ЮФУ»,

Руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению
инвалидов и лиц с ОВЗ
ФГАОУ ВО «ЮФУ»

г. Ростов-на-Дону

Черный М.Н.,

Инженер Ресурсного учебно-методического центра по обучению
инвалидов и лиц с ОВЗ
ФГАОУ ВО «ЮФУ»,

г. Ростов-на-Дону

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ В СУБЪЕКТАХ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ-ПАРТНЕРОВ РЕСУРСНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье представлено исследование доступной среды организаций высшего образования на территории субъектов Южного федерального округа в рамках деятельности Ресурсного учебно-методического центра Южного федерального университета. На основе полученных данных выделены векторы развития доступности высшего образования на территории Ростовской области, Краснодарского края, Республик Адыгея и Калмыкия.

Ключевые слова: инклюзия, инвалидность, лица с ОВЗ, доступная среда, высшее образование.

Velichko E.A.,

Specialist

Sectors of Inclusive Education/

Support sector for students with disabilities

FGAOU VO "SFedU",

Rostov-on-Don

Guterman L.A.,

Plenipotentiary Representative of the Rector for the Disabled and Persons
with Disabilities

FGAOU VO "SFedU",

Head of Resource educational and methodological center for the training
of people with disabilities

FGAOU VO "SFedU"

Rostov-on-Don

Chernyy M.N.,

Engineer of Resource educational and methodological center for the
training of people with disabilities

FGAOU VO "SFedU",

Rostov-on-Don

**ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF ACCESSIBILITY OF
HIGHER EDUCATION FOR PERSONS WITH DISABILITIES AND HIA
IN THE SUBJECTS OF THE SOUTHERN FEDERAL DISTRICT ON
THE EXAMPLE OF PARTNER UNIVERSITIES OF THE RESOURCE
EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL CENTER OF THE
SOUTHERN FEDERAL UNIVERSITY**

Annotation. The article presents a study of the accessible environment of higher education organizations on the territory of the subjects of the Southern Federal District within the framework of the activities of the Resource Educational and Methodological Center of the Southern Federal University. Based on the data obtained, the vectors for the development of the availability of

higher education in the Rostov Region, Krasnodar Territory, the Republics of Adygea and Kalmykia were dumped.

Key words: inclusion, disability, persons with disabilities, accessible environment, higher education.

Введение. Законодательные нормы России в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривают принцип равных прав на получение образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 предусматривает для организации инклюзивного образования в вузах создание специальных условий, под которыми понимаются «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставления услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья».

С намерением повышения качества и доступности инклюзивного высшего образования, в соответствии с резолюцией Межведомственного совещания по вопросам повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью, состоявшегося 22 июня 2017 года, в рамках реализации государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011-2025 годы и Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья № 3467п-П8, Минобрнауки России создает сеть ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (далее – Сеть РУМЦ ВО) на базе подведомственных ему образовательных организаций высшего образования. Главной целью Сети РУМЦ ВО

становится организация механизма реализации мероприятий, направленных на повышение доступности высшего образования для лиц с инвалидностью, что обеспечивает накопление, способствует распространению и разработке новых современных инновационных технологий по научно-методическому и техническому обеспечению развития инклюзивной формы образования в стране.

Вместе с тем ряд проблем, связанных с доступностью высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, остаются пока нерешенными. Эти условия касаются архитектуры зданий, учебно-методического, технического оснащения образовательного процесса и создания особой социальной вузовской среды.

Исследование. По состоянию на февраль 2023 года Ресурсный учебно-методический центр Южного федерального университета (далее – РУМЦ ЮФУ) имеет 36 партнерских соглашений с вузами о развитии инклюзивного высшего образования на территории Краснодарского края, Ростовской области, Республики Калмыкия, Республики Адыгея. Южный федеральный университет и его филиалы также включены в поле деятельности РУМЦ ЮФУ. Согласно заключенным Соглашениям о сотрудничестве вузами были представлены данные об оценке доступности образовательной среды учреждения высшего образования и реализации мероприятий в сфере развития доступной среды. Анализ полученных данных демонстрирует: высшее образование на текущий момент в вузах-партнерах РУМЦ ЮФУ с учетом Южного федерального университета и его филиалов получают 1474 студента с инвалидностью и ОВЗ. Исходя из данных, собранных в предыдущие годы, прослеживается тенденция к росту численности обучающихся студентов с инвалидностью, что свидетельствует о том, что субъекты, сотрудничающие с РУМЦ, предоставляют необходимые условия для поступления и полноценного обучения в вузах для данной категории студентов.

В 2022 году общая численность лиц с инвалидностью и ОВЗ, поступивших на первый курс, составляет 382 человека, оканчивающих обучение и готовящихся выйти на рынок труда – 279 человек, выпускников – 232 человека. Краснодарский край принял наибольшее количество абитуриентов среди субъектов, в которых расположены вузы-партнеры РУМЦ ЮФУ – 186 человек. Второе место занимает Ростовская

область, в которой обучается 156 первокурсников. Контингент Республики Калмыкия и Адыгеи пополнился 16 и 24 студентами-первокурсниками соответственно. В 2022 году Краснодарский край выпустил 114 студентов, Ростовская область 90 студентов, Республики Калмыкия и Адыгея 14 студентов в каждой республике.

Следует уделить отдельное внимание вопросам, касающимся численному распределению обучающихся с инвалидностью по различным нозологиям и имеющимся формам обучения. Из общего числа студентов с инвалидностью и ОВЗ – 1474 человека по очной форме обучается 1031 человек, очно-заочной – 37 человек, заочной – 304 человека. Согласно данным на 2022-2023 учебный год, самую многочисленную категорию представляют обучающиеся с другими нарушениями здоровья, не указанными в представленном списке, – 521 студент, в группу без указания диагноза входит 451 студент, в группу с нарушением ОДА (мобильные) – 236 студентов, с нарушением зрения – 160 студентов, с нарушением слуха – 47 студентов, с нарушением ОДА (на кресле-коляске) – 25 студентов. Студенты с нарушением слуха и ОДА (на кресле-коляске) составляют самые малочисленные группы. Опираясь на вышеизложенные данные, вузам необходимо провести анализ оборудования для обеспечения комфортной доступной среды для всех представленных групп с учетом их численности и форм, чтобы сформировать наиболее благоприятные условия очного и дистанционного обучения для студентов.

Результаты. Из 37 вузов с учетом Южного федерального университета, осуществляющих сотрудничество с РУМЦ ЮФУ, на базе 8 учебных организаций имеются специальные структурные подразделения, специализирующиеся в вопросах сопровождения обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ, что свидетельствует о возрастании роли заботы о данной социальной группе со стороны вуза, на базе которого функционирует подразделение, качественно повышающее уровень доступной среды для студентов учебного заведения.

Анализ информационной доступности, обеспеченности нормативно-правовой документацией позволил сделать вывод о том, что такие сферы, как повышение квалификации сотрудников, содействие трудоустройству, сопровождение и волонтерство, обучение и профориентация занимают приоритетное место в рамках развития

инклюзивного образования в описываемых вузах. Постдипломное сопровождение осуществляется в 16 вузах, в половине от общего числа вузов-партнёров РУМЦ ЮФУ, что является показателем заинтересованности этих вузов в поддержке дальнейшего сопровождения выпускаемых квалифицированных кадров. Если рассматривать вопрос сопровождения выпускников, то стоит уделить внимание наличию Соглашения о сотрудничестве вуза с Центром Занятости по вопросам трудоустройства выпускников с инвалидностью и ОВЗ, на 2022 год 28 вузов осуществляют плодотворную работу в этой области, имея заключенные соглашения.

Большая часть вузов-партнеров осуществляет активное сотрудничество с образовательными организациями общего и среднего профессионального образования, где проходят обучение лица с инвалидностью и ОВЗ, в рамках профориентационной работы. Вузами были предоставлены списки организаций, в которых проводятся мероприятия инклюзивной направленности.

Отдельное внимание в сфере инклюзивной политики занимают вопросы, связанные с волонтерской деятельностью. Волонтерская деятельность инклюзивной направленности осуществляется в 21 учебной организации, подшефных РУМЦ ЮФУ, в которых общая численность инклюзивных волонтеров составляет 560 человек. Для сравнения в 2020 году в вузах 517 студентов было привлечено к инклюзивному волонтерскому движению. Стабильность этого показателя свидетельствует о наличии и реализации эффективной волонтерской политики в анализируемых учреждениях высшего образования. В вузах реализуются следующие волонтерские программы: проект «Инклюзивное погружение», проект «Добро у нас в сердцах», проект «Отряд инклюзивного волонтерства», мероприятие «Форум для семей с детьми с кохлеарными имплантами», проект «Шаг в профессию», проект «Открывая мир», проект «Теплица мастерства», проект «Мечтай», проект «Сотвори добро», проект «Занятость без границ». проект «Краски жизни», Федеральный проект «Мы вместе» и другие.

Вузами были предоставлены результаты участия обучающихся с инвалидностью в конкурсных мероприятиях разного уровня, в том числе, в IV Всероссийском сетевом конкурсе студенческих проектов с участием студентов с инвалидностью «Профессиональное завтра», особое

внимание было уделено участию в чемпионате профессионального мастерства для лиц с инвалидностью «Абилимпикс». Количество студентов вуза, принимавших участие в соревновательной программе Чемпионата «Абилимпикс», – 47 человек. Количество студентов вуза с инвалидностью, принимавших участие в конкурсах, – 94 человека.

Согласно заключенным Соглашениям о сотрудничестве между вузами-партнерами и Ресурсным учебно-методическим центром Южного федерального университета, 36 учебными организациями высшего образования были предоставлены Дорожные карты взаимодействия вуза с РУМЦ ЮФУ на 2022–2023 учебный год. Документ отражал в себе широкий перечень мероприятий инклюзивной направленности, планирующийся на учебный год, в сферах постдипломного сопровождения и содействия трудоустройству, организации приема на обучение и профориентации, оценки доступности объектов и образовательных услуг образовательных учреждений, организации обучения студентов с инвалидностью и учебно-методического обеспечения, организации обучения по программам повышения квалификации, обеспечения функционирования РУМЦ ЮФУ.

Ряд вузов в своих «дорожных картах» отмечал факт заключения соглашений о сотрудничестве с соответствующими министерствами и ведомствами в рамках регламента межведомственного взаимодействия органов власти субъектов и вузами по организации профориентационной работы с инвалидами молодого возраста и лицами с ограниченными возможностями здоровья по содействию их трудоустройству.

Большая часть вузов-партнеров отразила в предоставленном документе проведение инклюзивных мероприятий не только в рамках сотрудничества с РУМЦ ЮФУ, но и собственные событийные волонтерские инклюзивные проекты, особое внимание уделили мероприятиям, проводимым в рамках регионального межвузовского чемпионата «Абилимпикс», а также участию сотрудников в деловых программах и студентов в соревновательных программах конкурса.

Выводы. Согласно проведенному исследованию доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ вузов-партнеров и их предложениям по вопросам реализации высшего инклюзивного образования, РУМЦ ЮФУ был составлен список направлений, актуальных для сотрудников и преподавателей вузов на 2023-2024 гг.:

1. Профессиональное образование инвалидов: опыт, перспективы, возможности;
2. Опыт взаимодействия РУМЦ и вузов-партнеров с органами исполнительной власти при реализации мероприятий региональных программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве в части участия образовательных организаций высшего образования;
3. Привлечение студентов с инвалидностью и ОВЗ к внеучебной деятельности. Общие практики;
4. Создание платформы на базе учреждений для развития навыков и умений для лиц с ОВЗ;
5. Психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса студентов с инвалидностью и ОВЗ;
6. Деятельность волонтеров по сопровождению инклюзивного образования в вузе.

Особое внимание хочется уделить инклюзивному волонтерству. Эта тема имеет высокую степень актуальности, так как от деятельности инклюзивных волонтеров и их компетенций зависит степень интеграции лиц с инвалидностью и ОВЗ в учебный и социальный процессы. Важно создавать специальные центры на базе либо уже существующих волонтерских центров вузов, либо независимо от них. Необходимо разрабатывать специальные программы для обучения волонтеров, способных работать с лицами с инвалидностью и ОВЗ различных нозологий. Результаты исследования показывают, что в вузах анализируемых регионов ЮФО обучается большое количество лиц с инвалидностью и ОВЗ и потребность в развитии инклюзивного волонтерства достаточно высока.

Согласно оценке доступной среды вузов были получены следующие данные, позволяющие говорить о необходимости дальнейшего развития Ресурсных учебно-методических центров на территории страны, расширения их деятельности, в том числе организации и развития инклюзивного волонтерства, осуществления политики в сфере профориентации и трудоустройства и постдипломного сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ, развития более эффективного межведомственного взаимодействия для решения проблем

в сфере инклюзивной политики и повышения доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ:

1. Общая численность студентов с инвалидностью в вузах по различным нозологиям – 1474 человека;
2. Общая численность студентов с инвалидностью по различным нозологиям, поступивших на первый курс, – 382 человека;
3. Численность студентов с инвалидностью, обучающихся на выпускном курсе, – 279 человек;
4. Численность студентов с инвалидностью, окончивших обучение в 2021-2022 гг., – 232 человека;
5. Наличие соглашения о сотрудничестве с Центром занятости населения по вопросам трудоустройства выпускников вуза с инвалидностью – 28 вузов;
6. Наличие в вузах инклюзивной волонтерской деятельности – 21 вуз;
7. Количество студентов, занимающихся инклюзивной волонтерской деятельностью в вузах, – 560 человек;
8. Количество студентов вуза, принимающих (принимавших) участие в соревновательной программе Чемпионата «Абилимпикс», – 47 человек;
9. Количество студентов вуза с инвалидностью, принимавших участие в конкурсах, – 94 человека.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц (утв. Правительством РФ 21.12.2021 N 14000п-П8).
3. Усольцева, Н. А., Бурмистрова, А. И. Трудоустройство человека с ментальной инвалидностью. Рекомендации для социальных работников и сотрудников НКО / Н. А. Усольцева, А. И. Бурмистрова. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2020. – 96 с.

4. Федеральная служба государственной статистики. Положение инвалидов. – [Электронный ресурс] URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964>.

5. Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» // Собрание законодательства Российской Федерации от 15 апреля 2019 г. N 15 (часть II, III) ст. 1746.

6. Федеральная служба государственной статистики: труд и занятость инвалидов. [Электронный ресурс] URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964>.

7. Алексеевских, Д. Ю. Чемпионаты Абилимпикс как инструмент профориентации и трудоустройства лиц с инвалидностью / Д. Ю. Алексеевских // Актуальные проблемы обучения и содействия трудоустройству выпускников инженерных вузов из числа инвалидов. г. Москва / Под ред. А.Г. Станевского и В.К. Балтяна – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2016. – С. 61-66.

Макарова Е.А.,
д. психол. н., проф. каф. психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог
Абросимова Е.Б.,
Глава музыкального департамента
Международной школы «Шэньчжэнь Оазис»,
Китай

ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛЕКСИТИМИЕЙ

Аннотация. Статья рассматривает влияние музыкальной терапии на развитие эмоциональной сферы детей, страдающих РАС. Одна из проблем при этом расстройстве – отсутствие эмоций или неумение распознать собственные эмоциональные реакции или эмоции других людей, а также неумение обозначить чувства словами. Аутизм сопряжен с понижением эмпатии, с эмоциональной дисфункцией. Данная неспособность создает сложности в общении, социализации, обучении, причиняет моральные страдания семье и окружающим. Музыкальная терапия призвана расширять диапазон реакций на музыку, тем самым развивая когнитивное восприятие собственных эмоций, воздействуя на настроение и формируя механизмы обмена эмоциями на невербальном уровне. Кроме этого, развиваются вербальные навыки, которые способствуют получению образования у интеллектуально способных людей с этим расстройством, а также профессиональному развитию и становлению.

Ключевые слова: аутизм, музыкальная терапия, алекситимия, эмоции, управление настроением

Makarova E.A.,
PhD., prof. of Psychology Department
TI named after A.P. Chekhov (branch) "RGEU (RINH)"
Taganrog
Abrosimova E.B.,
Head of Music Department, Shenzhen
Oasis International School,
China

MUSIC THERAPEUTIC POTENTIAL IN WORKING WITH CHILDREN WITH ALEXITHYmia

Annotation. The article examines the impact of music therapy on the development of the emotional sphere of children with ASD. One of the problems with this disorder is the lack of emotions or the inability to recognize one's own emotional reactions or the emotions of others, as well as the inability to put feelings into words. Autism is associated with a decrease in empathy, with emotional dysfunction. This inability creates difficulties in communication, socialization, training, causes moral suffering to the family and others. Music therapy is designed to expand the range of reactions to music, thereby developing a cognitive perception of one's own emotions, influencing mood and forming mechanisms for exchanging emotions at a non-verbal level. In addition, verbal skills are developed that contribute to the education of intellectually capable people with this disorder, as well as professional development and formation.

Keywords: autism, music therapy, alexithymia, emotions, mood management

Общепризнанно, что музыка способствует хорошему самочувствию и улучшению психического здоровья у людей всех возрастов. По этой причине музыкальная терапия становится все более популярной формой целостной, альтернативной терапии и используется в хосписах, домах престарелых, школах и реабилитационных центрах по всему миру с большим положительным эффектом. Музыка может помочь тем, кто испытывает одиночество, плохое психическое здоровье и дегенеративные состояния, такие, как деменция и слабоумие, позволяя им «восстановить связь» с окружающим миром и побуждая их общаться с другими людьми невербальным способом. Было доказано, что участие в музыкальной терапии значительно улучшает общение для людей, живущих с инвалидностью и широким спектром состояний здоровья, и неудивительно, что авторы многочисленных исследований пришли к выводу, что существует сильная положительная корреляция между воздействием музыки и улучшением самочувствия людей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Принимая во внимание эволюционное происхождение музыки, которая развивалась в зависимости от предпочтений слушающей аудитории, а также дефицит общения, который обнаруживается при аутизме, можно предположить, что люди с аутизмом будут эмоционально невосприимчивы к музыке. Тем не менее недавние исследования, проведенные на взрослых людях с аутизмом, показали, что у них есть диапазон реакций на музыку, похожий на реакции развивающихся детей, в том числе преднамеренное использование музыки для управления настроением. В продолжение данных исследований были исследованы возможные механизмы музыкальной индукции настроения у слушателей, предполагая, что данное исследование может пролить свет на вопросы о природе эмоций при аутизме и терапевтической роли музыки при работе с детьми, страдающими РАС. Опираясь на имеющиеся исследования этой проблемы, мы выдвинули предложение о связи между музыкально-индуцированными эмоциями и их когнитивными коррелятами при работе с детьми, страдающими алекситимией; это расстройство часто встречается при аутизме и характеризуется отсутствием когнитивного понимания своих эмоций.

РАС можно определить как набор «постоянных трудностей с общением и социальным взаимодействием» в сочетании с «ограничивающими и повторяющимися моделями поведения, деятельности или интересов» (включая сенсорное поведение), которые присутствуют с раннего детства. Выдвигалась идея «социальной модели инвалидности», в которой утверждалось, что социальные барьеры являются основным фактором, который делает людей с нарушениями развития нервной системы, такими, как РАС, инвалидами, и что необходимы более инклюзивные социальные модели, чтобы помочь им жить с РАС и другими нарушениями развития нервной системы. Эта идея получила огромное распространение [5].

Необходимо признать, что аутизм и РАС крайне неоднородны. Эта неоднородность проявляется в большой изменчивости в степени и серьезности основных диагностических признаков, а также в интеллектуальном и речевом нарушениях. Такая неоднородность ограничивает степень, с которой различные когнитивные подходы могут быть предприняты педагогами и психологами. Однако для развития вербальной коммуникации существуют различные методы. Степень

образования, которую они могут достичь, а также цели профессионального развития могут зависеть от соответствующих образовательных подходов и терапевтического потенциала методов, воздействующих на эмоциональную сферу. Однако принципиальные вопросы о характере и диапазоне изменчивости эмоционального состояния и когнитивных характеристик при аутизме также нуждаются в уточнении. К числу первостепенных задач относится выделение уникальных особенностей поведения. Например, затруднения в понимании эмоциональных сигналов в лицах и голосах при аутизме уже исследованы, аналогичные трудности раньше наблюдались как у детей, так и у взрослых с синдромом Дауна или синдромом Аспергера [1].

Музыкальная терапия при аутизме может принести реальные результаты. Ряд авторов [2, 3, 9] предполагает, что люди с аутизмом, вероятно, эмоционально не реагируют на музыку; но они могут реагировать на структурные сложности музыки, высоту и тон звуков, а также на общий эмоциональный фон, создаваемый данной музыкой. Исследователи основывают эту гипотезу на предположении о том, что музыка развивалась и эволюционировала, в первую очередь, из-за ее ценности в создании социальных связей в раннем человеческом обществе. Учитывая, что определение аутизма включает дефицит социального функционирования, был сделан вывод, что люди с этим расстройством будут недостаточно компетентны в оценке музыки.

Изучая эмпирические данные об аутичных популяциях, необходимо иметь в виду одну важную деталь. В то время как восприятие музыки в исследованиях аутизма было проанализировано, респонденты часто были взяты из определенных подгрупп населения (например, музыкальных савантов), которые поэтому не могут представлять более широкие группы. Например, исследования музыкальных гениев описывают замечательные музыкальные способности, однако многие музыкальные саванты визуально выглядят как инвалиды или умственно отсталые и не подходят для тестирования стандартизированными диагностическими инструментами. Другие исследования, изучающие существование музыкальных способностей или реакции на музыку при аутизме, в основном осуществлялись с интеллектуально способными людьми, и степень, в которой выводы этих исследований могут быть распространены на более широкую популяцию, неясна. Те экспериментальные

исследования, которые непосредственно проверяли и оценивали аспекты музыки более высокого порядка и их влияние на людей с аутизмом, сосредоточились в основном на музыкальных эмоциях. В первом из этих исследований [11] было показано, что дети с аутизмом понимали аффективные коннотации музыкального лада достаточно хорошо, чтобы соединять схематические изображения счастливых или грустных лиц с отрывками музыки в мажорных и минорных тональностях. В более позднем исследовании [12] обычно развивающиеся дети, а также дети с синдромом Дауна и РАС сопоставили музыкальные отрывки с картинками, обозначающими ряд аффективных и неаффективных сценариев. Интересно, что результаты последнего исследования показали, что эта способность была опосредована вербальным умственным возрастом, а не диагнозом. Однако ограничение обоих этих исследований заключается в том, что они специально проверяли способность создавать обычные музыкальные ассоциации и, как таковые, дали мало информации о характере участников и их личном музыкальном опыте.

В своем исследовании мы рассматриваем более широкое влияние музыки на детей с РАС, а также изучаем значение музыки в терапевтическом контексте для детей, страдающих алекситимией. Мы предполагаем, что музыкальная терапия достигает положительных результатов при воздействии на детей и подростков с аутизмом. Также мы стремимся доказать, что музыка оказывает заметное влияние и содействует межличностному общению и отношениям при формировании данных навыков у детей с РАС.

Эффективность музыкальной терапии при аутизме связана с положительными результатами группового участия и позитивным взаимодействием. Некоторые ученые предполагали, что темп технического развития в музыкальной технологии означает, что теперь это ресурс, который может быть использован в различных ситуациях для различных целей, включая управление настроением и эмоциями [10]. Эти новые подходы к изучению психологии музыки предлагают плодотворный способ взглянуть на то, как люди с РАС используют музыку в повседневной жизни.

Это использование включает самоуправление для борьбы с депрессией, для изменения настроения и для удовлетворения неудовлетворенных социальных и эмоциональных потребностей.

Участники опроса использовали следующие дескрипторы состояний: бодрость/усталость, спокойствие/напряжение как полюса на одной оси и волнение/возбуждение как желаемые состояния на другой оси. Интересно, что те, кто реагировали на эстетические качества музыки, склонны описывать свойства музыки, а не эмоциональные реакции, которые она вызывала [6].

Некоторые испытуемые описывали, как конкретно они использовали музыку для снятия беспокойства и уменьшения стресса. Очень часто аффективные реакции на музыку свидетельствует о наличии феномена алекситимии. Алекситимия, или состояние, известное как «эмоциональная слепота», подразумевает совокупность когнитивных и аффективных компонентов определенного типа эмоциональной дисфункции. Люди с алекситимией испытывают трудности при понимании собственных эмоций, а также эмоций других людей. Центральное место в алекситимии занимают трудности в идентификации и описании чувств и трудности в различении чувства от телесных ощущений эмоционального возбуждения [7]. Алекситимия является распространенным сопутствующим состоянием при РАС, возможно, затрагивает до 85% людей. Однако следует отметить, что алекситимия часто встречается при ряде других заболеваний, включая посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), анорексию, булимию, депрессивное расстройство и панические атаки, а также среди лиц, злоупотребляющих психоактивными веществами. Два варианта алекситимии были описаны как типы I и II. Люди с типом I не могут испытать или описать эмоции, в то время как люди с типом II показывают нормальную или высокую степень осознания эмоций, но способность когнитивно их оценивать снижена [2]. Другими словами, человек с алекситимией II типа может испытывать относительно нормальный диапазон эмоций, но не будет способен маркировать или идентифицировать их или различать свои внутренние эмоциональные состояния. Последний тип алекситимии является наиболее обычным, высокий уровень алекситимии связан с высокой вероятностью депрессии при РАС.

Известно, что депрессия и алекситимия коррелируют, можно предположить наличие причинно-следственной связи между алекситимией и депрессией (тревогой). Второй характеристикой алекситимии является то, что человек не в состоянии регулировать свои эмоции [13]. Философ

Спиноза считал, что «такая эмоция как страсть перестает быть страстью, как только мы формируем ясное и отчетливое представление о ней». Процесс именованя эмоций позволяет людям приписывать причину чувствам, которые они испытывают. Для Спинозы неназванные страсти — это негативное и деструктивное явление, и процесс навешивания ярлыков уменьшает способность наших страстей причинять нам вред [8]. Так же, как внутреннее эмоциональное состояние человека влияет на его поведение в социальных ситуациях, алекситимия может способствовать основному дефициту социального функционирования, характерного для РАС. Это потому что неспособность идентифицировать собственное настроение означает, что нельзя делать поправку на эффект этого внутреннего состояния на свое поведение по отношению к другим. Более того, если в некоторых случаях люди с аутизмом сохраняют некоторую чувствительность к социальным ситуациям и могут реагировать на них соответствующей сменой настроения (например, гневом в ответ на разочарование или унижение), неспособность когнитивно обозначить эти изменения настроения может еще больше повысить уровень возбуждения, результатом чего являются неадекватные ответы или разрушительные чрезмерные реакции.

Недавнее исследование еще больше показало различия между аутичными (атипичными) и типичными детьми в использовании языка для описания своих эмоциональных реакций на музыку [13]. В эксперименте использовались музыкальные стимулы, ранее опробованные на контрольной группе и выражающие радость, печаль и страх. Список из 14 самых распространенных музыкальных отрывков были представлены с двойным количеством слов для описания реакции слушателей на музыку. Участникам было предложено отметить любое из 28 слов, описывающих их эмоциональную реакцию на музыкальные отрывки. Было подчеркнуто, что слова должны описывать испытанные эмоции; а не просто описание музыки. В результате этого исследования были сделаны два вывода. Во-первых, последовательно с прогнозируемым эффектом в результате алекситимии группа аутистов в целом использовала значительно меньше слов для описания своих чувств в ответ на музыку, чем контрольная группа. Однако второй результат противоречил ожиданиям исследователей. Не было четкой тенденции, чтобы группа аутистов предпочитала слова, описывающие внутреннее состояние возбуждения,

внешне ориентированному стимулу (обнадеживающий, задумчивый и грустный). Одна интерпретация этого вывода состоит в том, что люди с аутизмом способны понимать и использовать слова, описывающие более широкий спектр эмоций, когда они специально подсказаны (заранее представлены).

Подводя итог, можно сказать, что первые научно обоснованные исследования, специально разработанные для изучения музыкального восприятия у детей с РАС, обнаруживают хорошо развитую способность реагировать на звучание с удовольствием и признательностью к музыке. Данное исследование представляет доказательства того, что люди с расстройствами аутистического спектра чувствительны к эмоциональным и социальным аспектам музыки. Однако, похоже, они испытывают некоторые затруднения в вербальном описании своих эмоциональных переживаний, что связано с трудностями общения. Выводом, полученным при анализе всех проведенных исследований, может служить утверждение, что музыкальная терапия может быть с успехом использована для развития эмоциональной сферы детей с РАС, для улучшения вербальной составляющей коммуникации и для повышения их когнитивных способностей, что, несомненно, должно помочь им при обучении и дальнейшем освоении профессиональной деятельности.

Важно понимать, что алекситимия не означает асоциальности или инвалидности. Люди с аутизмом могут не понимать свои и чужие эмоции, но при этом они опираются на другую информацию (например, социальные правила), хотя они часто неспособны словесно описать свои эмоции, потому что не осознают их или путают эмоциональные состояния, но у них достаточно развита эмпатия в социальных ситуациях, чтобы не обидеть других людей. Было доказано, что сопряженность аутизма с пониженной эмпатией вовсе не обязательна. Мы надеемся, что результаты исследования будут использованы для улучшения понимания и принятия людей с аутистическими тенденциями, а также для создания для них более «дружественной» среды и понимания в обществе.

Литература

1. Александер, Ф. Психосоматическая медицина: принципы и практическое применение / пер. с англ. С. Могилевского / Ф. Александер. – М., 2002. – 352 с.

2. Бобров, А. Е., Сомова, В. М. Ранние исходы синдрома Аспергера / А. Е. Бобров, В. М. Сомова // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2013. – Т. 113. – № 8. – С. 19-23.
3. Гаранян, Н. Г. Концепция алекситимии / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // Журнал социальной и клинической психиатрии. – 2003. – № 1. – С.128-145.
4. Демина, Ю. В. Алекситимия: я не знаю, что чувствую / Ю. В. Демина // Безопасность здоровья человека: наука, образование, практика: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, 2021. – С. 46-49.
5. Коростелева, И., Ротентберг, В. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств / И. Коростелева, В. Ротентберг // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М., 1993. – С. 142-150.
6. Николаева, В. В. О психологической природе алекситимии / В. В. Николаева // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М., 1993. – С. 84-93.
7. Полиякина, А. Э. Алекситимия как психологический феномен / А. Э. Полиякина // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XVII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВО «ИГУ». – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2018. – С. 311-315.
8. Спиноза Б. Избранные произведения, тт. 1-2. М., 1957.
9. Bird, G., Cook, R. (2013). Mixed emotions: the contribution of alexithymia to the emotional symptoms of autism. *Translational Psychiatry*, 3, e285. <https://doi.org/10.1038/tp.2013.61>
10. Green, Renée M. et al. 'Women and Autism Spectrum Disorder: Diagnosis and Implications for Treatment of Adolescents and Adults.' *Current Psychiatry Reports*, vol. 21, article no. 22, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1006-3>
11. Heaton, P., Hermelin, B. and Pring, L. (1998) Autism and pitch processing: a precursor for savant musical ability *Music Percept.* 15, 291–305
12. Heaton, P., Allen, R., Williams, K., Cummins, O., & Happé, F. (2008). Do social and cognitive deficits curtail musical understanding? Evidence from autism and Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 171–182. <https://doi.org/10.1348/026151007X206776>
13. Poquérousse, J., Pastore, L., Dellantonio, S., & Esposito, G. (2018). Alexithymia and Autism Spectrum Disorder: A Complex Relationship. *Frontiers in psychology*, 9, 1196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01196>

Музыка О.А.,
декан факультета психологии и социальной педагогики
ТИ имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
доктор философских наук, профессор,
руководитель лаборатории инклюзивной практики «Синергия»
г. Таганрог
Градинарова А.Е.,
магистрант,
ТИ имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог

**КАЛЕНДАРЬ СОБЫТИЙ И ИТОГИ РЕГИОНАЛЬНОГО
ИНКЛЮЗИВНОГО ФОРУМА ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА
И ИСКУССТВА «ПАРНАС» ПРИ ПОДДЕРЖКЕ ГРАНТА
РОСМОЛОДЕЖЬ 2022**

Аннотация. В статье представлен опыт работы факультета и лаборатории инклюзивной практики «Синергии» по реализации инклюзивного направления на примере организации Форума.

Ключевые слова: инклюзивный календарь, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, мастер-классы.

Music O.A.,
Dean of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy
A. P. Chekhov Technical University (branch) "RSEU (RINH)",
Doctor of Philosophy, Professor,
Head of the laboratory of inclusive practice "Synergy"
Taganrog
Gradinarova A.E.,
Master's student,
A. P. Chekhov TI (branch) "RSEU (RINH)",
Taganrog

**CALENDAR OF EVENTS AND RESULTS OF THE REGIONAL
INCLUSIVE FORUM OF APPLIED CREATIVITY AND ART
"PARNAS" WITH THE SUPPORT OF THE GRANT ROSMOLODEZH
2022**

Annotation. The article presents the experience of the faculty and the laboratory of inclusive practice "Synergy" on the implementation of an inclusive direction on the example of the organization of the Forum.

Keywords: inclusive calendar, inclusive education, children with disabilities, master classes.

Факультет психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» под руководством декана, доктора философских наук, профессора, руководителя магистерской программы «Специальная психология и коррекционная педагогика» Оксаны Анатольевны Музыка в соавторстве с молодежным руководителем проекта гранта, магистранткой 2 курса Анастасии Градинаровой стал победителем гранта Росмолодежь 2022 г. в номинации «Стирай границы». С 28 мая по 1 июня был проведен региональный инклюзивный Форум прикладного творчества и искусства «Парнас», при активном взаимодействии с коллективом Ресурсного учебно-методического центра по обучению студентов с инвалидностью ЮФУ. Базой проведения стали Точка кипения ЮФУ и РУМЦ ЮФУ, а также площадки социальных партнеров г. Таганрога. 1 июня состоялось торжественное закрытие Форума «Парнас» на площадке Дворца детского творчества г. Таганрога.

Календарь событий «Парнас» включал три дня работы Форума и день закрытия. В день открытия Форума на площадке точки кипения ЮФУ с приветственным словом выступила полномочный представитель ректора по делам инвалидов и лиц с ОВЗ ЮФУ, руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Южного федерального университета, канд. биол. н., доцент Лариса Александровна Гутерман, отметив важность форума:

«Сегодняшний форум — это еще одна ступень в развитии инклюзивного образования. И мы надеемся, что эта добрая традиция будет дальше продолжаться и совершенствоваться. Если каждый из нас будет идти вперед и не бояться трудностей, то мы все сможем преодолеть».

Также перед участниками форума с приветственным словом выступила декан факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А. П. Чехова, профессор, доктор философских наук, руководитель-наставник проекта Форума «Парнас», руководитель лаборатории инклюзивной практики «Синергия» Оксана Анатольевна Музыка:

«Наш форум — это, безусловно, важное событие, можно сказать, что мы шли к нему пять лет, за это время, мы провели более 150 мероприятий

в поддержку и развитие инклюзивного образования. Самое главное в сегодняшнем форуме, что приехали не только дети, а целые семьи и коллективы. Форум «Парнас» — это возможность для каждого нашего участника погрузиться в искусство и творчество вместе». «Спасибо Росмолодежь за грант, за поддержку и доверие!».

Директор Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), депутат городской Думы г. Таганрога, доктор политических наук, кандидат филологических наук, доцент, Андрей Юрьевич Голобородько поприветствовал участников форума, отметив важность победы командой факультета психологии и социальной педагогики института в конкурсе грантов Росмолодежь 2022 г. как для особых детей и их родителей, так и студентов, преподавателей, которые смогли получить бесценный опыт организации Форума и повысить профессиональные компетенции.

Проректор по учебной работе РГЭУ (РИНХ), кандидат экономических наук, доцент Василий Боев подчеркнул значимость творчества, которое является центральным направлением форума «Парнас».

Гостей форума порадовали танцевальными и театральными номерами театра «Бадабум», в которых дети приняли активное участие, также ребята смогли поучаствовать в конкурсах и играх, которые устроили волонтеры и партнер форума – банк «ВТБ». В Ресурсном учебно-методическом центре ЮФУ для детей были организованы мастер-классы по изобразительному искусству и режиссерскому мастерству, также мастер-класс «Я – глазами другого» посетили родители и преподаватели.

Председатель таганрогской городской общественной организации родителей детей-инвалидов и инвалидов с детства, мама особенного ребенка, которая стала непосредственным участником «Парнас» Ольга Гордиенко поделилась впечатлениями:

«Мы очень рады, что нам удалось поучаствовать в таком большом мероприятии. Особенно важно здесь, что дети оторвались от быта и смогли пообщаться со сверстниками, волонтерами и организаторами. По их лицам можно увидеть, как они рады и счастливы быть здесь. Мы надеемся, что таких мероприятий будет еще много».

Анастасия Градинарова, руководитель и режиссер Форума «Парнас» рассказала о перспективах проведения мероприятий для детей с ОВЗ:

«Когда детей с ОВЗ помещают в определенную атмосферу, где они общаются, играют и занимаются творчеством, их социальная адаптация проходит намного легче. Тем более, что мы на форуме совмещаем детей с нормой здоровья и с ОВЗ, и они активно друг с другом взаимодействуют. У ребенка обязательно должен быть друг, и такое общение на равных в этом очень сильно помогает». «Не так много организовывается подобных мероприятий именно для родителей, мы обратили на это внимание, и в течение трех дней каждый родитель сможет в рамках форума пройти консультацию психолога и посетить другие мастер-классы. Родителям важно донести мысль, что детям необходимо выходить из «четырех стен» и окунается в эту атмосферу общения», — подчеркнула Анастасия Градинарова.

В течение второго дня Форума были проведены мастер-классы по танцевальному и изобразительному искусству. Особое внимание было уделено мастер-классу «Живая инклюзивная реальность», которую провели руководитель АНО «Луч Надежды», преподаватель кафедры психологии Бартенева С.Э., доценты кафедры психологии Меньшикова Т.И. и Казанцева Е.В. Не менее интересным и очень содержательным стал мастер-класс «Триз-технологии», который провела канд. пед. наук, доцент Турик Л.А. Теория решения изобретательских задач, или ТРИЗ, — набор методов решения и усовершенствования технических задач и систем с помощью нахождения и решения технических противоречий. Идея ТРИЗ заключается в том, что разные технические задачи являются техническими противоречиями, которые решаются одними и теми же методами. Эту технологию в упрощенном формате провела Людмила Андреевна для инклюзивной аудитории детей. Они решали поставленные задачи, изображали их в форме геометрических фигур. Это было нелегко для детей с ОВЗ, но с помощью волонтеров все справились. Родители познакомились с новой технологией и увидели ее познавательные возможности.

Параллельно мастер-классам работала лаборатория по песочной терапии. Дети с интересом осваивали фигуры из песка, которые можно было создавать на новых световых столах для пескотерапии. Работу по песочной терапии провела педагог ДДТ г. Таганрога Заколюдня С.С. Очень интересным получился мастер-класс «Арт-терапия», который провела руководитель инклюзивного кабинета ДДТ г. Таганрога Оленичева О.В. В процессе мастер-класса ребята научились создавать

авторские картины из красок, используя ватные диски, ватные палочки, краски и карандаши. Феерия красок на полученных картинах подняла настроение всем участникам Форума.

Для родителей в этот содержательный день прошли мастер-классы от психологов, который провели заведующая кафедрой психологии Холина О.А. и заведующая лабораторией экспериментальной и практической психологии Мищенко В.И., мастер-класс «Я – глазами другого», подготовленный доцентом кафедры психологии Москаленко А.Е., а также содержательная лекция для родителей «Я и мой ребенок: секреты семейного благополучия», прочитанная доцентом кафедры психологии Жилиной Л.Я.

За 3 дня работы форума юные участники познакомились с театральным искусством, спецификой работы гончарного дела, приобрели навыки изобразительного искусства, погрузились в волшебную атмосферу микромагии с известным фокусником, посетили лаборатории танца, песочной терапии, а также создали свои авторские работы в разных творческих направлениях вместе с приглашенными экспертами и волонтерами. Родители особых детей и специалисты разных организаций не остались без внимания: для них были подготовлены мастер-классы от психологов, лектории по финансовой грамотности.

Особое внимание было уделено дискуссионной площадке «Инклюзивный спорт: возможности и перспективы», экспертами которой выступили председатель Ростовского областного регионального отделения общероссийской благотворительной организации помощи инвалидам с умственной отсталостью «Специальная олимпиада России» Кравченко А.В., параспортсмен и консультант по инклюзивному спорту, колясочник Рудковский А.В. (г. Самара), а также канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Казанцева Е.В. Модератором выступила руководитель РУМЦ ЮФУ Гутерман Л.А. Гостем дискуссионной площадки стала Депутат государственной Думы Стенякина Е.П.

Завершением третьего дня форума стало закрытие работы творческих площадок, включающее выдачу сертификатов участникам форума, творческие номера детей и волонтеров, благодарственные слова родителей особых детей в адрес организаторов форума «Парнас». По словам родителей, одна из главных особенностей форума – возможность выйти из зоны комфорта, стереть все границы и погрузиться в новую

творческую атмосферу совместно со своими детьми. Это первое выездное трехдневное мероприятие, подарившее радость не только детям, но и родителям, которые увидели неограниченные творческие возможности своих детей. С благодарственными словами от родителей выступили Малышева Т.Я. – ВОРДИ г. Таганрога, Гордиенко О.В. – ТГООРДИИД «Мы есть», Протченко Н.Ю. – Центр помощи детям № 5 г. Таганрога и другие.

Благодарственные письма были вручены команде РУМЦ ЮФУ в лице Гутерман Л.А.: Селюковой М.А., Величко Е.А., Грековой И.В., Родиной М.А., Шариповой В.В., а также профессорско-преподавательскому составу кафедры психологии факультета психологии и социальной педагогики, которые проводили мастер-классы и лектории для детей и родителей: Макарову А.В., Холиной О.А., Бартеневой С.Э., Казанцевой Е.В., Меньшиковой Т.И., Москаленко А.Е., Жилиной Л.Я., Мищенко В.И., Турик Л.А. Украшением праздника стали танцевальные номера студентов факультета: Федоровой А. и Мартынчук Е. Благодарим всех участников за активную и позитивную позицию, раскрытие своих талантов и открытые, добрые сердца.

Торжественное закрытие Форума «Парнас» состоялось на площадке Дворца детского творчества г. Таганрога 1 июня 2022 г. Кроме праздничного концерта, во дворце была организована благотворительная ярмарка-выставка творческих работ участников форума.

Мероприятие прошло на площадке социального партнера института – Дворца детского творчества г. Таганрога – под руководством Колесникова А.П. и руководителя инклюзивного кабинета Оленичевой О.В. Ведущей мероприятия выступила студентка 2 курса факультета психологии и социальной педагогики Ласавская Екатерина.

С приветственным словом и поздравлением в адрес организаторов Форума выступил директор института Голобородько А.Ю. Были вручены благодарственные письма организаторам Форума: декану Музыка О.А., руководителю-продюсеру Форума Градинаровой А.Е., зам. декана по ВР ФПиСП Макарову А.В., зав. кафедрой психологии Холиной О.А., доцентам кафедры психологии Меньшиковой Т.И., Казанцевой Е.В., Жилиной Л.Я., Москаленко А.Е., Мищенко В.И. Андрей Юрьевич дал высокую оценку работе команды факультета психологии и социальной педагогики и пожелал не останавливаться на достигнутом.

Благодарственное письмо также было вручено директору ДДТ г. Таганрога Колесникову А.П.

О результатах проведенного выездного Форума «Парнас» рассказала декан ФПиСП Музыка О.А. Она отметила, что за три дня было проведено более 40 мастер-классов, лекториев, дискуссионных площадок для детей и родителей. Работали творческие лаборатории под руководством приглашенных специалистов по направлениям: «Изобразительное искусство», «Микромагия», «Танцевальное искусство», «Прикладное творчество», «Гончарное искусство». Для родителей детей были организованы специальные лектории и мастер-классы по актуальным проблемам взаимодействия детей и взрослых, консультации психологов. За три дня выездного Форума в г. Ростове-на-Дону, на площадке РУМЦ ЮФУ и точки кипения ЮФУ, где были созданы условия проживания и питания для более 120 детей, родителей, волонтеров, сопровождающих специалистов, участники погрузились в новое пространство творчества и искусства целыми семьями. Радость новых творческих открытий получили дети и родители АНО «Луч Надежды», ВОРДИ г. Таганрога, ТГООРДИИИД «Мы есть», Центра помощи детям № 5, центра «Здоровье» г. Таганрога, а также более 30 студентов-волонтеров факультета психологии и социальной педагогики, профессорско-преподавательский состав кафедры психологии, команда специалистов Ресурсного учебно-методического центра по обучению студентов с инвалидностью РУМЦ ЮФУ.

С творческими номерами выступили особые студенты и дети: Федорова Анастасия с танцем «Эйфория», Гордиенко Иван с композицией «Красивая бабочка» (флейта – тенор из организации ТГООРДИИД), а также детские коллективы ДДТ г. Таганрога.

С сольной песней «Ангелы добра» выступила лидер Форума «Парнас» Градинарова Анастасия. Она также поблагодарила всех участников Форума и наградила лучших волонтеров «Парнас».

Изюминкой закрытия стала ярмарка-выставка творческих работ участников «Парнас», где были представлены изделия из глины, рисунки, картины, изделия из ткани, бисера, ниток и др. Гости праздника смогли приобрести интересные работы и тем самым внесли благотворительный взнос в адрес представленных организаций.

После закрытия Форума гости мероприятия приняли участие в открытии летнего инклюзивного лагеря «Летняя сказка», который стал приятным продолжением для детей с ОВЗ и инвалидностью. 14 студентов факультета психологии и социальной педагогики с 1 по 22 июня осуществляли психолого-педагогическое сопровождение лагеря и каждого ребенка.

Благодарим наших социальных партнеров, которые помогли нам провести Форум на высоком уровне: РУМЦ ЮФУ в лице Гутерман Л.А., ДДТ г. Таганрога в лице Колесникова А.П. и Оленичевой О.В., ДОЛ и ДОЦ Азовского побережья в лице Латышева В.А. и Голда Т.В. Благодарим банк ВТБ, Сбербанк, которые провели для детей игровые занятия, а для родителей – обучение финансовой грамотности. Благодарим приглашенных экспертов, которые провели мастер-классы, театрализованные представления, занятия по микромагии: иммерсивный театр «Бадабум» г. Ростова-на-Дону под руководством Кострякова Петра и Кострякову Марию, фокусника Данчева Илью, гончарную школу «Колокол». Благодарим колясочника Рудковского А.В., параспортсмена, председателя благотворительной организации «Специальная Олимпиада России» Кравченко А.В. за дискуссию по инклюзивному спорту и др.

Благодарим всех, кто помогал реализовывать наши творческие мечты! «Вперед к вершинам ПАРНАСА!»

РАЗДЕЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авдеева И. В.

студентка

Ростовский филиал ФГБОУВО «РГУП»

г. Ростов-на-Дону

Фёдорова А. А.

студентка

Ростовский филиал ФГБОУВО «РГУП»

г. Ростов-на-Дону

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ИНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: данная статья посвящена проблеме нехватки специалистов, работающих с детьми с инвалидностью и ОВЗ, а также иным существующим проблемам специального образования. Авторы рассматривают причины возникновения проблем в данной области. На примере Ростовской области освещают мероприятия, содействующие решению рассмотренных проблем.

Ключевые слова: проблемы образования, специальное образование, кадровое обеспечение, коррекционные школы, дефектологи.

Avdeeva I.V.,

student

Rostov branch of FGBOUVO "RGUP"

Rostov-on-Don

Fedorova A.A.,

student

Rostov branch of FGBOUVO "RGUP"

Rostov-on-Don

STAFFING AND OTHER PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

Annotation: this article is devoted to the problem of the shortage of specialists working with children with disabilities and disabilities, as well as other existing problems of special education. The authors consider the causes of problems in this area. Using the example of the Rostov region, the events contributing to the solution of the considered problems are highlighted.

Keywords: problems of education, special education, staffing, correctional schools, defectologists.

Вопрос образования всегда был актуален и в настоящее время ему уделяется все больше внимания, поскольку образование является нашей базой, на основе которой мы в дальнейшем строим свое будущее. Особое значение, в рамках рассматриваемого вопроса в нашем государстве имеет специальное образование, поскольку количество детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) с каждым годом только увеличивается. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики, на январь 2022 года насчитывалось 729 тыс. детей-инвалидов и детей с ОВЗ. При этом государство старается всячески оказывать поддержку в развитии специального и инклюзивного образования. Так, например, как заявила заместитель Председателя Правительства РФ Татьяна Голикова, в 2021 году была обновлена инфраструктура четверти коррекционных школ и к 2024 году планируется обновить еще 900 коррекционных школ [1].

Кроме того, с января 2019 года в Российской Федерации в рамках реализации мероприятий федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» ежегодно проводится Всероссийский конкурс «Доброшкола», направленный на создание современных условий для обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями. И нельзя не отметить достижения Ростовской области в этом конкурсе: в первый же год проведения конкурса Николаевская специальная школа-интернат стала победителем в номинации «Лучший развивающий класс»; Волгодонская специальная школа-интернат «Восхождение» стала победителем в номинации «Лучший кабинет для коррекционно-развивающих занятий»; и ряд других школ заняли призовые места в нескольких номинациях [4]. Кроме того,

Ростовская школа-интернат № 42, где обучаются дети с умственной отсталостью и с расстройствами аутистического спектра, в 2022 году стала призером в первом Всероссийском конкурсе «Лучший ресурсный центр по поддержке образования обучающихся с ОВЗ» среди отдельных общеобразовательных организаций Российской Федерации [2].

Однако несмотря на то, что оказывается всесторонняя поддержка образования для детей с ОВЗ, проблемы в этой области все же имеются. Одной из таких проблем выступает именно нехватка кадров. Об этом заявил заместитель министра просвещения Александр Бугаев, сказав, что несмотря на то, что студентов, обучающихся на дефектологов и логопедов, много, но после окончания учебы они зачастую идут работать не в школы, а делают выбор в пользу частной практики. При этом было отмечено, что многое также зависит от финансовой обеспеченности регионов, поскольку это один из факторов, влияющих на наполняемость школ такими специалистами [3].

Государство обеспечивает специализированные учреждения необходимой материально-технической базой и поддерживает студентов. Так, например, в соответствии с частью 7 статьи 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», дети с ОВЗ, которые проживают в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, находятся на полном государственном обеспечении и обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, мягким и жестким инвентарем, а те, кто не проживает, – обеспечиваются учредителями таких организаций бесплатным двухразовым питанием за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов [7]. Однако заработная плата преподавателей специализированных учреждений достаточно низкая, при том, что они имеют высокую загруженность. Из-за чего лишь немногие специалисты, целью которых является не заработать побольше денег, а дать детям с инвалидностью и ОВЗ необходимое образование, идут работать в школы и интернаты.

Отсюда можно сделать вывод, что одной из главных причин проблемы кадрового обеспечения специального образования является именно финансовая составляющая. Зачастую выпускники педагогических колледжей и вузов, прошедших специальную подготовку по программам коррекционного обучения детей, впоследствии делают выбор в сторону

частной практики. Общение со знакомыми выпускниками данного профиля позволяет нам сделать замечание, что в приоритете у них более высокая зарплата и комфортные условия (проведение занятий на дому, гибкое расписание, которое они могут самостоятельно составить и так далее), нежели работа в общеобразовательных или коррекционных школах.

Следующей из проблем, которая напрямую связана с проблемой нехватки кадров в сфере инклюзивного образования, является психологический барьер. К сожалению, в процессе обучения студенты до конца не могут понять разницу между работой с детьми с особыми потребностями и без. Не все учителя и специалисты с самого начала соответствуют своим профессиональным ролям, которые нужны для работы с данной формой обучения. Только в процессе реальной самостоятельной педагогической деятельности молодые специалисты сталкиваются с особыми трудностями в выбранной ими профессиональной деятельности: психология ребенка с особыми образовательными потребностями, потребность в педагогическом сопровождении наставников, взаимодействие с родителями, которые также имеют проблемы, поскольку воспитывают особенных детей (созависимые).

Среди других проблем, которые влияют на кадровое обеспечение специальных образовательных учреждений, мы можем обозначить недостаточное финансирование в плане технического обеспечения воспитательно-образовательного процесса с детьми-инвалидами и ОВЗ. На недостаточном уровне находится и оборудование социально значимых объектов техническими средствами, обеспечивающими непрерывность образования. Возьмем, к примеру, Новочеркасскую специальную школу-интернат №33, в которой на все учебное заведение имеется только один принтер для печати материалов на шрифте Брайля. Да, оборудование дорогое, но при этом сам процесс печати занимает огромное количество времени. Чтобы напечатать задания к контрольной работе хотя бы для пяти человек, требуется немало времени. Если случится так, что с принтером будет работать другой специалист, то учителя прибегают к копированию заданий вручную — энергозатратный и долгосрочный процесс. Из-за недостаточного финансирования со стороны региона школа не может позволить себе закупку необходимого оборудования, что значительно усложняет образовательную деятельность.

Профессиональное мастерство педагогов, которые работают с данной категорией детей, должно быть очень разноплановым, и этому способствует системная переподготовка и повышение квалификации. Проблема недостаточной квалификации является вполне решаемой. Существует множество программ переподготовки и повышения квалификации, среди которых есть очные и дистанционные курсы. Например, Современная научно-технологическая академия предлагает людям с педагогическим образованием пройти дистанционный курс переподготовки к специальности «Педагогика в инклюзивном образовании». В течение данного курса преподаватели выучат методики обучения и воспитания детей с ОВЗ, а также научатся использовать эти методики и технологии инклюзивного образования в практической деятельности. Главным преимуществом курса является его дистанционность, что позволяет привлечь более широкий круг заинтересованных лиц и популяризовать инклюзивное образование во многих регионах.

Говоря о регионах, стоит упомянуть постановление правительства Ростовской области от 26.10.2018 № 672 «Об утверждении комплекса мер и концепции по реализации мероприятия по поддержке образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Ростовской области», в котором утверждена шестилетняя программа и комплекс мер для развития среды инклюзивного образования. Одним из пунктов этой программы выступают ежегодные обязательные курсы повышения квалификации для работников сферы инклюзивного образования [6].

Среди мер государственной поддержки педагогов, работающих с детьми-инвалидами и ОВЗ, предусмотрен льготный педагогический стаж, позволяющий ранний выход на пенсию, сокращенная рабочая неделя и дополнительный оплачиваемый отпуск. Вместе с тем можно привести судебную практику. Гражданка К. обратилась с иском к МБДОУ «Детский сад №276 комбинированного вида» в Ленинский районный суд г. Красноярска. Согласно данному иску, К. хотела взыскать задолженность по заработной плате, мотивируя это тем, что выплаченная после увольнения компенсация за неиспользованный отпуск в размере 30 дней рассчитана не верно, так как не учтены особые условия труда. С даты приема на работу по день увольнения истица работала в группах с детьми с ограниченными возможностями, что подтверждается справкой. Для таких

работников установлена норма часов педагогической работы 25 часов в неделю за ставку заработной платы, а также удлиненный оплачиваемый отпуск продолжительностью 56 календарных дней. Также выяснилось, что истица каждую неделю отработывала сверхурочно 11 часов и имела право на оплачиваемый отпуск продолжительностью 64 дня. Разобравшись в деле, суд постановил удовлетворить требования К. и выплатить ей компенсацию за неиспользованный отпуск и компенсацию морального вреда [5].

Подводя итог проведенному анализу, можно сделать несколько выводов:

— Педагогическая и воспитательная работа с детьми-инвалидами и ОВЗ – это особо тяжелый, но благородный труд, который дает возможность социализации части детей в общество;

— Государство всячески поддерживает данную сферу специального и инклюзивного образования (осуществляет финансирование, проводит модернизацию инфраструктуры коррекционных школ, предоставляет педагогам дополнительный оплачиваемый отпуск), но вместе с тем, практика показывает, что этого недостаточно.

— Разработка технических средств требует особого внимания, чтобы обеспечить специализированные учреждения всем необходимым. Одно из возможных решений данной проблемы – финансирование учреждений по принципу специфики сложности детей. Именно это в значительной мере облегчит работу педагога, так как чем больше оборудования, тем легче и ребенку социализироваться.

Перечисленные проблемы еще долгое время будут оставаться актуальными проблемами, но с поддержкой государства и с вовлечением всех регионов они будут преодолены.

Литература

1. Больше половины детей с инвалидностью в России учатся в общеобразовательных школах: ТАСС. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://tass.ru/obschestvo/11826223> (дата обращения: 25.02.2023).

2. Донская школа стала призером Всероссийского конкурса на лучший ресурсный центр: Новости Министерства общего и профессионального образования Ростовской области. [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://minobr.donland.ru/presscenter/news/142168/> (дата обращения: 25.02.2023).

3. Минпросвещения считает, что школам в России не хватает дефектологов и логопедов: Новости Рамблер. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://news.rambler.ru/education/49829464-minprosvescheniya-schitaet-cto-shkolam-v-rossii-ne-hvataet-defektologov-i-logopedov/> (дата обращения: 25.02.2023).

4. Названы победители Всероссийского конкурса «Доброшкола»: Новости Министерства просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://edu.gov.ru/press/1981/nazvany-pobediteli-vserossiyskogo-konkursa-dobroshkola/> (дата обращения: 25.02.2023).

5. Постановление Правительства Ростовской области от 26.10.2018 №672 «Об утверждении комплекса мер и концепции по реализации мероприятия по поддержке образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Ростовской области». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://docs.cntd.ru/document/550226728> (дата обращения: 25.02.2023).

6. Решение Ленинского районного суда г. Красноярска от 21 января 2020 г. по делу № 2-172/2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://sudact.ru/regular/doc/DyTh6V3yFwW1/> (дата обращения: 25.02.2023).

7. Сунцова, А. С. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / А. С. Сунцова. – М.: Форум, 2012. – 208 с.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрании законодательства Российской Федерации. – №53 (часть I). – ст. 7598. – 2012. – 31 декабря.

Басакина Ж.Б.
воспитатель
МБДОУ детский сад № 62
г. Новочеркасск

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ В ДОУ

Аннотация. В статье представлена необходимость использования комплексного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ, предполагающего взаимосвязанную работу разных специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физическому развитию, воспитатель); работу со всеми субъектами образовательных отношений.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ТНР, физическое и психическое развитие, дети с ОВЗ.

Basakina Zh. B.
teacher of MBDOU kindergarten No. 62
Novocherkassk country Russia

FUNCTIONAL ACTIVITY OF THE EDUCATOR IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PUPILS WITH DISABILITIES IN PRE-SCHOOL

Annotation. The article presents the need to use an integrated approach in the psychological and pedagogical support of children with disabilities, involving the interrelated work of different specialists (speech therapist teacher, educational psychologist, music director, physical development instructor, educator); work with all subjects of educational relations.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with TNR, physical and mental development, children with disabilities.

В последнее десятилетие для системы образования Российской Федерации характерно формирование особой культуры поддержки и

помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ) в образовательном процессе, а также поиск путей для совершенствования организации, содержания и методов их воспитания и обучения. Во-первых, это связано с тем, что число таких детей постоянно растет: на сегодняшний день в нашей стране насчитывается более двух миллионов детей с ОВЗ, по статистике Министерства образования и науки Российской Федерации, ежегодно их число увеличивается на пять процентов. Во-вторых, такая тенденция развития системы образования обусловлена также принятием Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., согласно которому за каждым ребенком признается право получить образование, которое отвечает их потребностям и в полной мере использует возможности развития. В статье 2, части 16 данного закона закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [4].

Психолого-педагогическое сопровождение М.Р. Битянова определяет «как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на успешное обучения и психологическое развития ребенка в ситуациях взаимодействия» [1]; Н.Я. Семаго – как целостную деятельность всех субъектов образовательного процесса. Она выделяет 3 компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка.
3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями [3].

В нашем образовательном учреждении под психолого-педагогической помощью понимают систему деятельности всех специалистов, направленную на создание условий для успешного развития каждого ребенка. Несомненно, важная роль в этом процессе отводится воспитателю, который обеспечивает интегрированное воспитание и

обучение детей с особыми образовательными потребностями и имеет возможность наблюдать ребёнка ежедневно.

На первоначальном этапе, когда ребёнок поступает в группу, воспитатель помогает ему адаптироваться. Дети, воспитанием которых занимались с раннего детства, позитивно переживает социальные контакты, не озлоблены и открыты для общения. Их период адаптации проходит более гладко и беспроблемно и требует меньше педагогических усилий. Но есть и дети, которые нуждаются в большем внимании и заботе. Период адаптации у этих детей более тяжелый, более болезненный, они как бы «сжаты в пружину». И здесь задача воспитателя заключается в том, чтобы облегчить процесс адаптации этих детей, помочь им справиться с новыми социальными условиями и преодолеть психологическое напряжение. При организации взаимодействия с ребёнком воспитатель использует индивидуальные формы работы с постепенным вовлечением его в коллективную деятельность.

После успешной адаптации ребёнка к изменившимся условиям становится возможным проведение педагогической диагностики уровня развития по всем разделам образовательной программы, соответствующей условно возрастной норме. Целью мониторинга является определение пути педагогического воздействия на ребёнка для обеспечения максимального развития и коррекции имеющихся недостатков.

Мониторинг проводится педагогами 3 раза в год: первичный, промежуточный, итоговый. На основе полученных данных выявляются проблемные дети. Далее проводится психолого-педагогический консилиум, в ходе которого воспитатели участвуют в дальнейшем планировании системного педагогического воздействия на ребёнка. Итогом ППк становится определение индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) ребёнка. В случае отрицательной динамики или ее отсутствия необходимо направить ребёнка на территориальную (центральную) ПМПк.

Далее воспитатель совместно со специалистами разрабатывают адаптированную образовательную программу, где четко прописываются специальные условия и реализация рекомендаций ПМПк.

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического

развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. Программа предполагает совместное определение содержания коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, основных ее целей и направлений. В разработке АОП принимают участие воспитатель, педагог-психолог, учитель, логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, предоставляя свои разделы программы.

Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной организации направлено на:

- максимальное всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями;
- коррекцию его психофизических недостатков, развитие компенсаторных возможностей;
- актуальное включение в окружающую социальную среду;
- подготовку к школьному обучению [2].

Государственный стандарт дошкольного образования обеспечивает содержание коррекционной работы и включает в Программу коррекционный раздел, если планируется её освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья. Данный раздел оформляется в виде одной или нескольких адаптированных образовательных программ, в которых должен быть рассмотрен механизм адаптации Программы для детей с ограниченными возможностями здоровья и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития [5].

Работа проводится воспитателем в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, где также имеются дети с ЗПР, так как в целом она же является инклюзивной.

Неотъемлемой частью является создание адекватного образовательного пространства, предоставляющего возможность каждому ребенку, несмотря на имеющиеся интеллектуальные, физические, эмоциональные, социальные или другие особенности, быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания, что является необходимым и решающим условием успешной социализации, введения в культуру, развития социального опыта ребенка с ОВЗ. Такая организация

образовательного процесса получила название «инклюзивное образование», одним из ведущих направлений в реализации которой является психолого-педагогическое сопровождение.

Важным направлением в коррекционной работе с детьми с ОВЗ является развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук. Пальчиковую гимнастику принято сочетать с чтением небольших стихотворных текстов, что служит стимулированию зон коры головного мозга, развитию речи, слухового восприятия, памяти, внимания, готовит руку к письму.

В работе воспитатель использует нетрадиционные техники рисования. Они способствуют развитию у детей мелкой моторики рук и тактильного восприятия, пространственной ориентировки на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия, внимания и усидчивости, изобразительных навыков и умений, наблюдательности, эмоциональной отзывчивости.

На таких занятиях с использованием нетрадиционных материалов и техник ребята получают информацию о разнообразии окружающего мира, уточняют свои представления о цвете, форме и размере предметов и их частей, у них развиваются воображение, мышление, речь.

В свою очередь, воспитатель продолжает речевое развитие детей, опираясь на усвоенные ими умения и навыки, то есть происходит интеграция логопедической работы и образовательно-воспитательного процесса.

Воспитатель имеет более тесную связь с родителями: проводит информирование и консультирование. Просвещение происходит через информирование на родительских собраниях, выпуск буклетов, папок-передвижек, оформление информационного стенда. Работа с родителями осуществляется также в групповой форме на основе партнерства на тематических консультациях, родительских собраниях и т.д.

Подводя итог, можно сказать, что психолого-педагогическое сопровождение в условиях инклюзивного образования – это сложный, динамический, многоуровневый процесс, выступающий одним из важнейших и неотъемлемых условий успешной социализации и эффективной самореализации ребенка с ОВЗ в различных видах деятельности.

Литература

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 289 с.
2. Соловьева, С. В. Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: методические рекомендации / С. В. Соловьева. – Екатеринбург: ИРО, 2011. – 140 с.
3. Соловьева, С. В. Индивидуальная образовательная программа в образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С. В. Соловьева: материалы обл. науч-практ. конференции 12 февраля 2008 г. / Екатеринбург: ИРРО, 2008. – С. 280-283.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М.: СФЕРА, 2015. – 144 с
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, утв. постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497. [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/71044750/>

Бондарчук А.В.

учитель русского языка и литературы
МБОУ «Кубанская школа им. С. П. Королева»
Симферопольского района
Республики Крым

АНИМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье показаны возможности анимационных технологий в инклюзивном сопровождении детей с ОВЗ, описана методика работы на занятии по анализу мультипликационного фильма.

Ключевые слова: инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, мультипликационные фильмы.

Bondarchuk AV.

teacher of Russian language of literature
MBOU "Kuban School named after. S. P. Koroleva"
Simferopol region
Republic of Crimea

ANIMATION TECHNOLOGIES IN THE INCLUSIVE SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article shows the possibilities of animation technologies in the inclusive support of children with disabilities, describes the methodology for working in a lesson on the analysis of an animated film.

Key words: inclusion, children with disabilities, animated films.

На рубеже 1980-1990 годов в России стали появляться первые инклюзивные образовательные учреждения. Однако термин «инклюзия» (от англ. inclusion – включение), процесс вовлечения или вхождения во что-то как часть целого, стал активно использоваться в 2012 году после принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

По отношению к образованию ЮНЕСКО понимает инклюзию как процесс, при котором применяется индивидуальный подход к каждому обучающемуся, исключаются отказы от принятия в образовательные учреждения детей с особенностями развития.

Приоритетное направление социальной и образовательной политики Российской Федерации – создание условий для эффективной социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования наравне с ровесниками. Это право регулируется Конституцией Российской Федерации [4].

Большинство детей с ОВЗ лишено широких социальных контактов, возможности получать опыт в общении с другими детьми. Имеющиеся нарушения у детей с ограниченными возможностями здоровья не позволяют им полноценно познавать окружающий мир, его законы и нравы, формировать представление о нравственных ценностях и приводят к оскудению социального опыта. Поэтому так важно, чтобы дети с особыми образовательными потребностями росли и развивались в детских коллективах общеобразовательных учреждений, где создаются условия для социальной адаптации, знакомства с картиной современного мира, законами морали и нравственности, российскими традиционными ценностями.

Особое место в социализации детей с ОВЗ может иметь искусство, которое включает в себе гуманистические, художественно-эстетические, нравственные, познавательные ценности и воздействует на духовное становление личности, формирование ее представлений об окружающем мире [5].

Л. С. Выготский уделял много внимания необходимости участия детей с особыми образовательными потребностями в различных видах художественно-творческой деятельности и считал искусство одним из главных факторов формирования культурной среды ребенка. Искусство стимулирует развитие таких личностных качеств ребенка, как самосознание, мышление и воображение. Это особенно важно для детей, которые испытывают трудности при включении в мир культуры, мир духовной радости [2].

Современное искусство многогранно и разнообразно: кино, мультипликация, компьютерный дизайн, видео, фотография и др. На наш

взгляд, наиболее эффективным для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья является мультипликация.

Мультипликация (от лат. *multiplicatio* – умножение) – технические приёмы создания иллюзии движущихся изображений с помощью последовательности неподвижных изображений (кадров), сменяющих друг друга с большой частотой.

Этот вид киноискусства с большим трудом укладывается в рамки традиционных возрастных предпочтений и остается любимым аудиторией, несмотря на возраст, социальное положение и профессиональный статус [7]. Дети с ОВЗ не составляют исключение. Они не просто воспринимают ту или иную информацию посредством мультипликационного фильма, они формируются и развиваются в атмосфере определенной детской субкультуры, созданной взрослыми. При этом закладываются базовые представления о мире, первичные эстетические и этические инстанции, общие установки, складывается отношение к себе и другим людям. Поэтому очень важно, чтобы подобранные для работы мультфильмы отличались воспитательным потенциалом. Нежелательными с точки зрения морального развития можно считать те экранные произведения, в которых моральные эталоны размыты и не определены.

Прежде всего мультфильмы оказывают влияние на морально-нравственное развитие детей с ОВЗ. Герои, увиденные на экране, становятся образцом для подражания. Дети сталкиваются с нравственным реализмом, формируется понимание добра и зла, плохого и хорошего. Увидев на экране «хороших» и «плохих» героев, могут оценить их поступки, соотнести при помощи педагога и ровесников с нормами морали, высказать свое мнение, привести примеры из личного опыта.

Содержание мультфильмов всегда несет новую информацию, расширяет жизненные рамки, обогащает жизнь ребенка новыми представлениями, сюжетами, знаниями. Восприятие мультфильмов стимулирует воображение, пробуждает познавательную активность ребенка. Оно требует концентрации внимания, активного запоминания и актуализации своего опыта, соотнесения отдельных фрагментов текста, понимания связей и отношений между событиями и персонажами [7]. Все это, безусловно, способствует познавательному развитию. Важным является и возможность включения личного опыта в содержание

мультфильма. Ребенок должен видеть что-то свое, субъективное, что заставит более осмысленно смотреть и размышлять.

Сильные и новые чувства, возникающие при просмотре мультфильмов, конечно, обогащают эмоциональную сферу детей. Эмоции в мультфильмах передаются разными изобразительными средствами: цветовым решением, музыкой, мимикой и речью персонажа, которые должны гармонизировать и передавать единое настроение, определенные чувства. Только в этом случае дети могут присоединиться к ним и пережить в полной мере. Все изобразительные средства должны передавать определенное и единое эмоциональное состояние: радость, грусть, страх, напряжение, волнение и пр. Сопереживание, сопричастность формируют эмоциональную сферу детей, мотивируют правильно расставлять жизненные приоритеты.

Задача педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, – создать такие условия для восприятия мультипликационного фильма и задать такие вопросы после его просмотра в процессе обсуждения, чтобы, во-первых, проверить, что поняли дети, во-вторых, помочь им понять замысел создателей мультфильма, в-третьих, используя большой воспитательный потенциал мультипликационного фильма, воздействовать на нравственную сферу подопечных.

Рассмотрим возможный вариант работы детей с ОВЗ (7-10 лет) с мультипликационным фильмом «Привередливая мышка» (Союзмультфильм, 2013; реж. С. Г. Струсовский). В основе сюжета – история Мышки, которая однажды почувствовала себя самой красивой и решила, что никто не достоин дружбы с ней. Лишь оказавшись в беде, привередливая героиня поняла, как важно ценить дружбу.

Данная работа современного российского режиссера содержит важные нравственные понятия «дружба», «помощь», «доброта», которые противопоставлены таким понятиям, как «эгоизм», «высокомерие». Поступки главной героини заставляют маленьких зрителей задуматься о важности нравственного выбора и его последствий, порассуждать о ценности дружбы в жизни человека, о жизненных ошибках и возможности их исправить.

Чтобы в процессе обсуждения были затронуты разные аспекты экранного повествования, надо затронуть и разные стороны

мультипликационного фильма. Условно можно выделить несколько групп вопросов, ориентированных на понимание сюжета:

- восстановление содержания мультипликационного фильма;
- выяснение роли второстепенных персонажей в развитии сюжета;
- осмысление причинно-следственных связей, включающих мотивацию поступков героев;
- описание внешности главной героини и второстепенных персонажей;
- выяснение позиции автора.

Примерный перечень вопросов 1 группы:

1) Расскажите о том, как и где Мышка нашла блестящую монетку, какое решение она приняла.

2) Расскажите, как изменилась Мышка после посещения магазина и приобретения красивого банта. Права ли она в том, что «Мышка с бантиком совсем не то, что Мышка без бантика»?

3) Расскажите, почему Мышка не захотела дружить с Мышонком, Утенком, Осликом, Петушком, Щенком?

4) Расскажите, когда Мышка поняла, что была неправа по отношению к другим героям мультфильма.

Восстанавливая сюжет мультипликационного фильма, дети перескажут его содержание. Повторение увиденного на экране поможет им выделить ключевые фрагменты развития событий, назвать главную героиню, перечислить второстепенных героев, подумать о том, зачем их всех собрали в одном мультфильме.

Примерный перечень вопросов 2 группы:

1) Как показаны в мультфильме Сорока, Мышонок, Утенок, Ослик, Петушок, Щенок? Зачем они нужны? Это положительные или отрицательные герои?

2) Как показан в мультфильме хитрый Кот? Какова его роль? Он положительный или отрицательный герой?

Рассказывая о второстепенных персонажах мультфильма, дети объяснят, для чего они нужны. Каждый из героев предлагал Мышке дружбу, но она, красавица с бантиком, считала их недостойными. И только столкнувшись с хитрым Котом, который хотел ее съесть, Мышка переоценила ситуацию, раскаялась, поняла, как была неправа, и

подружилась с Мышонком. Юные зрители, давая оценку поступкам героев, смогут высказать свою точку зрения и прокомментировать ее.

Примерный перечень вопросов 3 группы:

- 1) Какой персонаж вам запомнился/понравился? Почему?
- 2) Опишите его внешность. Как внешность помогает понять характер героя?

Чаще всего дети выбирают для описания Мышку или Сороку. Обе героини очень яркие. Сорока увешана блестящими украшениями и считается первой красавицей в лесу. Мышка из серенькой и незаметной труженицы превращается в счастливую обладательницу роскошного розового банта. Обе героини привлекают внимание детей и создают благоприятные условия для разговора о разных жизненных позициях героинь.

Примерный перечень вопросов 4 группы:

- 1) Вспомните и назовите сцены фильма, которые вызвали у вас радостные чувства? Какие цвета преобладали в этих сценах на экране? Если бы вы рисовали эти сцены, какими бы воспользовались красками?
- 2) Вспомните и назовите сцены фильма, которые вызвали у вас грустные чувства? Какие цвета преобладали в этих сценах на экране? Если бы вы рисовали эти сцены, какими бы воспользовались красками?

Ответы на эти и другие вопросы, подготовленные педагогом перед просмотром мультипликационного фильма, помогут ему мотивировать детей понять авторский замысел:

- главное не внешность человека, а его духовные качества;
- счастливым человека может сделать только настоящая дружба, без которой очень сложно прожить.

Заключительным этапом работы над мультипликационным фильмом может быть творческое задание. Самое простое – рисование. Творческая работа по фильму поможет юным зрителям выразить свои чувства и переживания. Выбор героя или события для отображения на альбомном листе, используемые ребенком цвета способны рассказать о том, какие эмоции и чувства он пережил во время просмотра мультипликационного фильма, и помочь педагогу составить дальнейший план работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, использование анимационных технологий в инклюзивном сопровождении детей с ОВЗ способствует их

нравственному, эмоциональному, познавательному развитию. Также в процессе таких занятий происходит развитие социальной компетенции детей, формирование жизненно необходимых навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной творческой деятельности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 536 с.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
3. Гусева, Т. Н. Инклюзивное образование / Т. Н. Гусева.– М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
4. Конституция Российской Федерации – М.: Омега-Л, 2009. – 149 с.
5. Медведева, Е. А., Левченко, И. Ю., Комиссарова, Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
6. Собкин, В. С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследований 1990 и 2006 г.) / В. С. Собкин // Социология дошкольного воспитания. – М, ЦСО, 2006. – С. 73-101.
7. Чельшева, И. В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Научно-популярное издание / И. В. Чельшева. – Таганрог: Изд-во ГТИ ЮФУ, 2008. – 184 с.

Войтенко Н.М.

студентка
ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

Макаров А.В.

канд. филол. наук, доц.
ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)
г. Таганрог

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития коммуникативных навыков детей и подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного лагеря, дается краткий анализ опыта организации инклюзивных смен.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзия, инклюзивная смена, детский лагерь, коммуникативные навыки, творческая деятельность, изотерапия.

Voitenko N.M.

student
A.P. Chekhov TI
(branch) of the Russian State Economic University (RINH)

Makarov A.V.

Candidate of Philology, Assoc.
A.P. Chekhov TI
(branch) of the RSEU (RINH)
Taganrog

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF ADOLESCENT CHILDREN WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE CAMP

Abstract: The article examines the peculiarities of the development of communication skills of children and adolescents with disabilities in an inclusive camp, gives a brief analysis of the experience of organizing inclusive shifts.

Keywords: children with disabilities, inclusion, inclusive shift, children's camp, communication skills, creative activity, isotherapy.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — довольно обширная группа, к которой относятся дети с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями, расстройством аутистического спектра, сложной структурой дефекта. Если обратиться к современной российской статистике, в последнее десятилетие количество детей с ОВЗ составляет 4,5 % от общей численности всех детей. Иначе говоря, каждый двадцатый ребенок нуждается в помощи в преодолении проблемы со здоровьем [13]. По мнению специалистов, главная проблема ребенка с ОВЗ заключается в нарушении связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям.

Развитие коммуникативных навыков возможно только при постоянной их тренировке, постоянном общении, расширении различных социальных контактов, проработке разных коммуникативных ситуаций. В связи с ограниченностью социальных контактов детей с ОВЗ у них возникает вторичное нарушение — проблема с развитием коммуникативных навыков, коммуникативной компетентностью.

Как известно, под коммуникативной компетенцией понимается сочетание навыков успешного общения и взаимодействия одного человека с другими. К этим навыкам относятся грамотность речи, владение ораторским искусством и способность наладить контакт с разными типами людей. Понятие «коммуникативная компетентность» связано с овладением определенными знаниями и умениями. В психолого-педагогической литературе отмечается, что обучающиеся с ОВЗ имеют определенные особенности развития коммуникативной компетенции: в процессе коммуникативного взаимодействия могут не учитывать мнение и позицию участников, проявляют эгоцентризм, испытывают сложности в обосновании и доказательстве своего мнения.

Чтобы ребенку было легче адаптироваться в сложном, неопределенном мире, ему необходимо прививать навыки коммуникативной культуры, которую трактуют как часть базовой культуры личности, обеспечивающей ее готовность к жизненному

самоопределению, установлению гармоничных отношений с окружающей действительностью и внутри себя. К компонентам коммуникативной культуры относят творческое мышление, культуру речевого действия, культуру самонастройки на общение, психоэмоциональную регуляцию своего состояния, культуру жестов и пластики движений, культуру эмоций.

К критериям коммуникативной культуры относятся ценностное отношение к общению, сформированность коммуникативно-значимых качеств личности, оценивание себя как субъекта взаимодействия, готовность к сотрудничеству [10]. Развитию коммуникативных навыков способствует творческая деятельность, в процессе которой обеспечивается возможность саморазвития обучающегося, – он свободно выбирает деятельность, отвечающую его способностям и интересам. При этом наставник (взрослый, родитель, воспитатель) становится партнером, готовым откликнуться на любую просьбу о поддержке и помощи. Кроме того, в ходе творческой деятельности создается микроклимат, в основе которого лежит уважение к личности, забота о нем, доверительные отношения между взрослым и детьми [1].

Отечественный психолог Л.С. Выготский в своих исследованиях отмечал, что ребенок, становление которого осложнено проблемами со здоровьем, развит не менее остальных, а иначе. Он ставил необходимостью создание особых методик, средств и критериев, обеспечивающих культурное становление детей. По его мнению, особая роль художественной деятельности состоит в развитии не только психических функций, но и творческих проявлений в различных видах искусства у детей, имеющих те или иные проблемы в развитии. Творческая деятельность способствует активному самовыражению ребенка, развитию воображения, облегчению процесса коммуникации. В результате у него возникает ощущение собственной личностной значимости и чувство самодисциплины и ответственности. Помимо этого, творческая деятельность направлена на устранение психологического дискомфорта, так как помогает справиться с негативными эмоциональными переживаниями и их проявлениями [9].

Групповые занятия, игры, активности помогают воспитанникам с ОВЗ адаптироваться в обществе и чувствовать себя частью социальной среды, улучшают коммуникативные компетенции школьников, делая их

более общительными. Коммуникативная компетенция улучшается в разы, когда школьники с ОВЗ пробуют себя в актерском мастерстве, участвуют в постановке спектаклей, концертах. В творческой атмосфере дети будут более раскованными и общительными, нежели в рамках урока [10].

Для достижения данных задач в образовательном процессе активно используются средства арт-педагогике и арт-терапии. Арт-педагогика как отрасль педагогической науки основана на слиянии педагогики и искусства. Она изучает закономерности воспитания и развития человека посредством искусства и художественно-практической деятельности, формирует основы педагогического коррекционно направленного развития детей с ограниченными возможностями здоровья [9].

Арт-терапия рассматривается как один из способов и технологий реабилитации лиц с ОВЗ средствами искусства и художественной деятельности. К средствам искусства относятся музыка, живопись, литературные произведения, театр и др. Арт-терапия основывается на том, что художественные образы способны помочь нам понять самих себя и через творческое самовыражение сделать жизнь более счастливой. Техники арт-терапии направлены на достижение изменений в самооощении, принятии себя и своего тела, эмоциональную поддержку и выработку позитивно-конструктивных моделей поведения. Каждое занятие — это свободное творчество. Неструктурированная форма работы позволяет варьировать индивидуальные и групповые методы. В данном случае можно говорить о некотором преимуществе арт-терапии перед другими технологиями социальной работы с детьми, так как не имеет значения возраст, уровень способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков. Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения, что делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании собственных переживаний. Кроме того, изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, особенно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов [8].

В сфере детского отдыха и досуга применяются такие частные формы арт-терапии, как изотерапия, библиотерапия, музыкотерапия и др. Изотерапия, исследованием которой занимались М.Е. Бурно, А.И. Захаров, Р.Б. Хайкин и др., является одним из наиболее распространенных видов

арт-терапии, применяемой в арт-педагогике, и осуществляет коррекцию с помощью изобразительной деятельности. Изобразительное искусство и художественный труд знакомят детей с художественными ценностями, формируют сенсорное восприятие, навыки изобразительной деятельности, развивают наблюдательность, пространственное и композиционное мышление, фантазию. Работа детей с новыми разнообразными материалами необходима для творчества с целью устранения страха неудачи, формирования уверенности в себе.

Преимущества изотерапии заключаются в том, что она прокладывает путь к самовыражению ребенка. Результаты его деятельности не подлежат конкретной художественной оценке, а имеют собственную значимость. Педагог не просто участвует в передаче новых знаний ребенку, но и помогает ему найти выход из проблемы, выраженной в рисунке, скульптуре или иной работе [9].

Реализация творческого подхода и методов арт-терапии наиболее применима и успешна на базе внешкольной работы, в детском инклюзивном лагере. Инклюзивный детский отдых предполагает активное включение детей с ОВЗ в среду сверстников, не имеющих таких ограничений: инклюзивная смена предполагает включение детей в различные социальные группы и отношения в рамках игровой, образовательной и иной деятельности. Инклюзия в условиях лагеря направлена на социальную адаптацию детей с ОВЗ, развитие их самостоятельности и самодеятельности, предоставляет возможность общения со сверстниками без нарушений развития.

В условиях временного коллектива большое внимание уделяется развитию навыков общения, привычек и интересов ребенка как участника смены (тематической или профильной) [7]. Инклюзивный детский отдых предполагает равнопартнерские отношения в получении качественного, полезного, развивающего отдыха. При этом отдых детей в условиях детского лагеря предполагает решение нескольких задач, связанных с расширением круга общения ребенка с ОВЗ, формированием общечеловеческих отношений: дружбы, взаимовыручки, общения со сверстниками и взрослыми, командной работой, формированием эмпатии и толерантности.

Анализ принципов и требований к сменам с участием детей с ОВЗ позволяет сделать вывод, что инклюзивные смены являются

«ребенкоориентированными», направленными на комфорт и организацию полезного развивающего отдыха для каждого из участников. При таком подходе каждый ребенок уникален, самоценен и неповторим, имеет право на особые условия для максимальной самореализации и персональной социализации в условиях адекватной (комфортной) полифункциональной социокультурной среды непрерывного образовательного процесса: общеобразовательная организация — дополнительное образование — инклюзивная лагерная смена [13].

При работе с детьми с ОВЗ значение педагогического контроля возрастает, ведь такие ученики несамостоятельны. Без поддержки педагога дети с проблемами зачастую не могут овладеть знаниями и навыками художественной деятельности, с освоением которых здоровые дети справляются автономно в процессе накопления жизненного опыта. Такие дети ограничены в различных видах деятельности, поэтому мотивация к различным видам работы снижается. Как показывают исследования, в таком случае важна роль личного примера педагога. Интерес детей к личности наставника и позитивное отношение к нему положительно сказываются на формировании интереса детей к предмету, связанному с искусством [9].

Общие требования к организации инклюзивных смен представлены в методическом пособии «Инклюзия в детском отдыхе (2018 г.), отражающем опыт ГАУК «МОСГОРТУР» [6]. Подготовленный на площадке ТИ имени А.П. Чехова авторский проект в формате инклюзивного календаря-справочника педагога-психолога включает сценарии мероприятий, посвящённых датам инклюзивного календаря, которые может использовать педагог в рамках работы с детьми с ОВЗ [12].

Показателен опыт проведения инклюзивных смен «Импульс творчества», «Творческие стАРты», «Творчество без границ», «Талантиум», Орленок-спортсмен» в ВДЦ «Орленок», определяющий специфику использования модели специализированной инклюзивной смены (частичная инклюзия) или инклюзивной смены (полная инклюзия) [3, с .63]. Выбор модели определяется спецификой работы с нозологическими группами, количественным составом участников, особенностями психолого-педагогического сопровождения особенных детей, готовностью вожатых к смене [11] и др. Воспитанники с ОВЗ живут в отрядах, включены в общую деятельность, имеют общее бытовое

пространство, должны быть достаточно самостоятельными, уметь постоянно обходиться без помощи родителей хотя бы в бытовом плане, самостоятельно выполнять повседневные гигиенические процедуры, соблюдать режимные моменты. По мнению специалистов центра, эффективность работы в целом обусловлена необходимостью создания единого инклюзивного пространства, учитывающего пространственно-символический, коммуникационно-организационный и содержательно-методический аспекты [5]. Программа инклюзивной смены должна строиться таким образом, чтобы обеспечивать максимальное взаимодействие всех участников, развивать личностный потенциал каждого ребенка. В рамках данной смены оптимальным для решения коммуникативных задач является проектирование программ дополнительного образования художественной и физкультурно-спортивной направленности.

Интересен опыт МДЦ «Артек», внедряющего идеи инклюзивного образования не только в условиях специализированных инклюзивных смен, но и в рамках практически каждой смены. В 2022 г. на площадке международного детского центра был реализован инклюзивный проект «Мы все разные», направленный на социальную адаптацию детей с синдромом Дауна [2].

Опыт движения «Право на счастье» (г. Красноярск) показал, что инклюзивный лагерь помогает повысить коммуникативные навыки не только детям, но и их родителям. В процессе воспитания ребенка с инвалидностью у родителя часто возникает созависимое поведение, родитель растворяется в потребностях ребенка, теряет собственные социальные контакты. Кроме того, родитель часто не обращает внимание на потребность к независимости ребенка, неосознанно замедляет его взросление, излишне опекает. Нередко встречаются проявления родительских страхов, начиная от элементарного: «А как он будет без меня одеваться, есть, мыться»? В итоге дети, за которыми всю жизнь был постоянный уход, оказываются в новой для себя среде и становятся чуть ли не самыми активными в своей смене [4].

Результаты работы инклюзивных детских лагерей показывают, что у всех детей в целом наблюдается положительная динамика: обучающиеся с ОВЗ становятся более общительными, открытыми, активными, уверенными, что делает их более адаптированными в обществе [10].

Опираясь на опыт движения «Право на счастье», мы разработали программу инклюзивного летнего лагеря в пространстве детской студии творчества «Акварелька» в г. Таганроге (2022 г). Наша программа и времяпровождение колоссально отличалась от программы «Право на счастье», но это был бесценный опыт для нас.

Смена в летнем лагере составляла 10 дней по 4 часа в день. Участниками смены стали 10 детей в возрасте 6-10 лет, являющиеся постоянными учениками детской творческой студии «Акварелька». Двое детей имели задержку психоречевого развития, которая проявлялась в том числе в нарушении коммуникативной сферы. Мы обратили внимание, что детям сложно грамотно строить речь, выражать собственные эмоции, понимать эмоции и настроение других детей. Наблюдалось нарушение социального взаимодействия между детьми с ЗПР и нормотипичными детьми в условиях студии.

На основе предварительных наблюдений нами были поставлены следующие задачи: создание дружелюбной учебной и коммуникативной среды, получение опыта командной работы, получение радости от творческого процесса, раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, понимание индивидуальных и личностных особенностей друг друга.

Для достижения поставленных задач в программу детского летнего лагеря были включены художественные занятия с применением различных техник живописи и лепки, командные подвижные и настольные игры, мини-тренинги, направленные на понимание индивидуальных отличий людей и раскрытие таланта и потенциала каждого, театральные игры-драматизации и режиссерские виды. Дети участвовали в создании сюжета и реквизита для театральной постановки, которую в конце инклюзивной смены показали родителям.

В целом работа лагеря была рассчитана на развитие творческого потенциала, развитие эмоциональной сферы детей, получение навыков социального взаимодействия, а также коммуникативное развитие. По итогам работы нашего лагеря можно сказать, что основные цели программы смены были достигнуты. Один из детей с ЗПР продолжает ходить в творческую студию. Его поведение стало более уверенным, повысилась самооценка, он не боится высказываться на уроках самостоятельной работы. Другие дети в группе научились с ним

взаимодействовать, учитывая его индивидуальные особенности, его принимают в игру и в совместное обсуждение. Можно считать, что ребенка приняли в коллектив.

Таким образом, повышение коммуникативных навыков детей с ОВЗ в условиях инклюзивного лагеря предполагает работу в двух направлениях. Во-первых, сам ребенок с особенностями здоровья и развития должен получить необходимые ему навыки общения и жизни в обществе. Во-вторых, само общество должно быть готовым принять такого ребенка. Нормотипичные дети, в свою очередь, должны получить коммуникативные навыки общения с детьми с ОВЗ. Среди них можно выделить осознание принципа разнообразия мира, ценности и индивидуальности каждого человека, эмпатии, понимания потребностей других людей. Впоследствии ребенок открывает для себя, что свои, отдельные потребности есть не только у людей с ОВЗ, но и у всех остальных людей. Он учится их понимать, принимать, отстаивать. Именно инклюзия помогает формировать эти навыки быстрее и эффективнее.

Литература

1. Баштырева, С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Баштырева // Молодой ученый. – 2016. – № 21 (125). – С. 854-857.
2. В 11 смену «Артек» принял детей с особенностями развития. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://artek.org/press-centr/news/v-11-smenu-artek-vpervye-prinyal-detyay-s-osobennostyami-razvitiya/> (дата обращения: 10.02.2023).
3. Грабчук, К. М. Роль дополнительного образования в условиях инклюзивной смены (на примере деятельности ВДЦ «Орленок») / К. М. Грабчук // MAGISTER. – 2022. – № 4. – С. 60-69.
4. Иванова, К. «Один большой урок доброты»: как устроен инклюзивный лагерь / К. Иванова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newslab.ru/article/835067> (дата обращения: 10.02.2023).
5. Инклюзивные смены в детских лагерях: особенности, практические решения, опыт специалистов // Федеральный портал «Российское образование». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edu.ru/news/glavnye-novosti/inklyuzivnye-smeny-v-detskih-lageryah-osobennosti-/](https://edu.ru/news/glavnye-novosti/inklyuzivnye-smeny-v-detskih-lageryah-osobennosti/) (дата обращения: 10.02.2023).
6. Инклюзия в детском отдыхе. – М.: Aegitas, 2018. – 180 с.

7. Калатошишвили, У. О. Организация работы по профилактике табакокурения подростков в условиях детского оздоровительного лагеря / У. О. Калатошишвили, А. В. Макаров // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: сборник материалов IV-й Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 15 декабря 2020 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2021. – С. 238-244.
8. Корнильева, С. Ю. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности / С. Ю. Корнильева // Молодой ученый. – 2016. – № 1 (105). – С. 914-917.
9. Корякина, Г. М. Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ средствами арт-педагогике / Г.М. Корякина, А.В. Данкова // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2020. – №: 3 (16). – С.71-78.
10. Лупик, Н. В. Формирование коммуникативных компетенций у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Н. В. Лупик [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/formirovanie_kommunikativnyix_kompetencij_u_detej_s_ovz_v_usloviyax_inklyuzivnogo_obrazovaniya/ (дата обращения: 10.02.2023).
11. Музыка, О. А. Азбука подготовки водителя / О. А. Музыка, О. И. Ефремова, А. В. Макаров. – Москва-Берлин: ООО «Директ-Медиа», 2021. – 216 с.
12. Музыка, О. А. Инклюзивный календарь-справочник педагога-психолога / О. А. Музыка, А. В. Макаров. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 129 с.
13. Соловьева, И. Л. Дети с ОВЗ и специфика организации их отдыха и оздоровления: лучшие региональные практики / И. Л. Соловьева, К. Э. Комышанова. – М.: ФГБОУ ДО «Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения», 2021. – 56 с.

Жилина Л.Я.,
к.п.н., доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»),
Таганрог

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье описывается опыт изучения социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями. Автор предлагает уровневую структуру для определения актуального уровня у детей.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, ментальные нарушения, дети с ментальными нарушениями.

Zhilina L.Ya.
Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog

STUDYING THE SOCIAL AND HOUSEHOLD SKILLS OF CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

Abstract: the article describes the experience of studying social and household skills of children with mental disorders. The author suggests a level structure for determining the current level of children.

Key words: social and household skills, mental disorders, children with mental disorders.

Интеллектуальная недостаточность наряду с традиционным комплексом отставаний в развитии ребенка обязательно означает ослабление умения приспосабливаться к социальным требованиям общества. Анализ научной литературы показал, что проблеме

интеллектуальной недостаточности в разных ее формах посвящены работы многих авторов (Т.А. Акимова, 2015; Л.М. Шипицына, 2012; Н.В. Шульженко, 2012 и др.), однако социализация детей с ментальными нарушениями затрудняется из-за недостатков в развитии у них социально-бытовых навыков. Проблема остается неразрешенной и является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане.

Цель исследования: изучение особенностей развития социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями;

Анализ научной литературы позволил нам раскрыть предметное значение понятия «ментальные нарушения».

Ментальные нарушения – тяжелое нарушение психического развития, возникающее на ранних этапах онтогенеза и характеризующееся нарушением интеллектуальной сферы, при котором страдает способность к социальному взаимодействию и поведению [2]. Существенными признаками нарушений являются:

1) органическая обусловленность нарушений психического развития;

2) стойкость нарушений, их необратимость к норме;

3) нарушение преимущественно познавательной деятельности.

Были изучены особенности психического развития детей с ментальными нарушениями и определено, что умственные способности данной нозологической группы детей различаются. У большинства отмечаются легкие или умеренные проблемы с развитием когнитивной сферы, трудности в понимании и принятии решений. По сравнению с развитием нормотипичных детей для приобретения новых социальных навыков таким детям требуется значительно больше времени и усилий. Развитие ребенка с ментальными нарушениями протекает с существенными отклонениями, характеризуется крайне медленным темпом и гораздо более поздними сроками, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмечается во всех сферах жизнедеятельности: в отношении окружающей ребенка предметной деятельности, явлениям окружающего мира, социальным явлениям – пассивным отношением к сверстникам, окружающим взрослым и в отношении к самому себе.

Трудности формирования социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями обусловлены, прежде всего, спецификой

имеющегося дефекта и проявляющихся в сложностях переноса знаний и умений в относительно новые условия затруднениях в понимании обращенной к ним речи, отсутствии самостоятельности в выполнении заданий.

В науке имеются разные подходы к проблеме развития у детей с ментальными нарушениями социально-бытовых навыков. Содержательная часть обучения выбирается на основе ее пригодности для использования в ежедневном обиходе и в быту. Однако приоритетное место в процессе обучения отводится игровым технологиям. Эта форма считается предпочтительной обучающей формой для детей с ментальными нарушениями.

На этапе эмпирического исследования необходимо было выявить актуальный уровень имеющихся у детей социально-бытовых навыков. Экспериментальное исследование проходило на базе Автономной некоммерческой организации «Луч Надежды» г. Таганрога. Для участия в исследовании была отобрана группа детей с ментальными нарушениями 7-9 лет в количестве 10 человек.

Изучение существующего инструментария показало, что в современной науке существует дефицит психодиагностических методик для изучения сформированности социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями. Для решения поставленных задач мы использовали методику Г.Г. Зак. Задания методики распределены по трем блокам и включали диагностику на определение знаний и представлений детей о себе и окружающих предметах; овладение навыками одевания-раздевания, пользования одеждой и обувью; степень сформированности навыков самообслуживания за столом, культурно-гигиенические навыки.

Нами была разработана уровневая структура, отражающая уровень сформированности навыков:

Высокий уровень. Навыки полностью сформированы. Все действия в блоках «Навыки самообслуживания за столом», «Культурно-гигиенические навыки» и «Навыки использования одежды и обуви» выполняются самостоятельно.

Выше среднего. Навыки частично сформированы. Дети осуществляют все действия самостоятельно, но для некоторых необходимы напоминания и определенный стимул со стороны родителей или педагога (мытьё рук с мылом, вытирание рук полотенцем, убирание

одежды в места хранения, использование носового платка в случае возникновения и т.д.).

Средний уровень. Навыки находятся в стадии формирования. Навыки реализуются при помощи взрослых. Например, психолог начинает занятие, а ребенок продолжает и завершает его самостоятельно под наблюдением взрослого (снимает и надевает одежду, пользуется различными столовыми приборами), однако проявляет неаккуратность (пачкается во время еды, может намочить одежду во время умывания и т.д.).

Ниже среднего уровня. Навыки активно развиваются. Дети нуждаются в получении значительной помощи и в партнерстве со взрослыми. Действие «рука в руке» сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к определенному действию.

Низкий уровень. Отсутствие навыка. Дети не сотрудничают с психологом при выполнении задания, не понимают цели задания и могут вести себя неподобающим образом. Дети полностью зависят от оказания поддержки других и сами не могут ничего делать.

В ходе диагностики определено, что социально-бытовые навыки у большинства участвующих в исследовании детей с ментальными нарушениями соответствуют среднему уровню (70%), навыки (находятся в стадии формирования и реализуются при содействии взрослых).

У 30% детей навыки сформированы частично. В то же время необходимо отметить, что в нашей выборке не оказалось детей с низким и ниже среднего уровнями развития социально-бытовых навыков, что, как мы полагаем, обусловлено легкой степенью ментальной недостаточности.

Литература

1. Акимова, Т. А. Особенности социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью [Текст] / Т. А. Акимова. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 209-210. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7565/> (дата обращения: 21.11.2022).

2. Большой психологический словарь / Под редакцией Б. Г. Мещерякова, академика В. П. Зинченко [Текст]: [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/big-psychological/index.htm> (дата обращения: 21.11.2022).

3. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст]: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. / Л. М. Шипицына. – М.: Издательский центр Академия, 2012.

4. Шульженко, Н. В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] /Н. В. Шульженко /Диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / – Екатеринбург, 2012. – 181 с.

Жилина Л.Я.,
к.п.н., доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»),
Таганрог
Андреева Э.А.,
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»),
Таганрог

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Авторами статьи обосновывается значение коммуникативных навыков в развитии детей с расстройством аутистического спектра, уделяется внимание диагностике нарушений коммуникативных навыков, предлагаются формы коррекционной работы.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные нарушения, дети с РАС.

Zhilina L.Ya.
Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog
Andreeva E.A.,
Master's student
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog

DIAGNOSIS OF COMMUNICATION DISORDERS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract: The authors of the article substantiate the importance of communication skills in the development of children with autism spectrum disorder, pay attention to the diagnosis of violations of communication skills, suggest forms of correctional work.

Keywords: communication, communication disorders, children with ASD.

Общение является одним из важнейших факторов и условий социального развития. В процессе общения подрастающий ребенок учится устанавливать контакты с окружающими, обмениваться информацией, осваивать уже имеющийся социокультурный опыт, вырабатывать собственный индивидуальный стиль общения.

Как социальное существо человек не может в полной мере проявить психические качества и свойства вне человеческого общения. Только в процессе межличностной коммуникации в результате взаимодействия с другими у него формируется социальное сознание.

«Коммуникация – это способ получения и передачи информации в процессе обмена смысловыми значениями» [1, с. 229]. Российская психологическая наука интерпретирует коммуникацию в качестве деятельности, поэтому зачастую используется синоним «коммуникативная деятельность». Основываясь на взгляды А.Н. Леонтьева, развитые в дальнейшем Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, можно обозначить следующие базовые составные части коммуникативной деятельности: коммуникативная потребность и мотив, предмет коммуникации, единица общения, средства и продукты коммуникации.

Коммуникативно-социальное развитие представляет собой осуществление общения, когда производится систематизированная, организованная, взаимосвязанная модель освоения языка как средства обучения при создании условий, смоделированных по принципу занятий речевого обучения.

Взаимодействие ребенка с окружающим миром осуществляется еще в младенчестве, однако это взаимодействие локализовано родственниками. И лишь по приходу в детский сад ребенок встречается с ровесниками и неблизкими взрослыми.

«Коммуникативное нарушение – психическое расстройство, включающее проблемы речи, языка и коммуникации, включающее любое вербальное и не вербальное поведение» [3, с. 85]. Отклонения в освоении речи у детей с РАС деформируют процесс природного коммуникативно-речевого становления ребенка в детстве, ведут к возникновению определенных нарушений в общении. Психиатры обращают внимание на особенные недостатки в общении, на дефицит способности к общению, на трудности в обучении средствам коммуникации, на заторможенность в создании форм речи. Исходя из этого, данный этап характеризуется повышенным вниманием к преодолению коммуникативно-социальных отклонений. Дети с РАС, в первую очередь, имеют нарушение коммуникативных разговорных функций и взаимодействия в целом. Вне зависимости от периода проявления речи и степени ее формирования, у ребенка отсутствует речь в качестве инструмента общения, ребенок редко обращается с вопросами, обычно не отвечает на них окружающим и в том числе родственникам. Одновременно он может очень активно развивать «автономную речь» и «речь для себя».

Диагностические исследования коммуникативно-социальных навыков играют важную роль в психолого-педагогическом изучении детей с РАС и включены в общую структуру обследования. Но отечественная практика диагностических процедур зачастую задействует стандартно избитые методические обследования: логопедия, дефектология, нейропсихология, патопсихология.

В рамках экспериментального исследования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра были проведена диагностическая работа, состоящая из подготовительного, обучающего и прогностического этапов, осуществляемая на базе автономной некоммерческой организации «Луч надежды» г. Таганрога. Было отобрано 5 детей с диагнозом расстройство аутистического спектра на фоне тяжелой умственной отсталости. В связи с тем, что дети с РАС имеют особо тяжелые проявления дефекта, нами представлены результаты диагностики на примере одного ребенка из выборки. Ниже мы приводим его психолого-педагогическую характеристику.

Ребенок М. в контакт вступает с трудом. Контакт носит формальный, кратковременный характер. Основные двигательные навыки сформированы недостаточно, общая мелкая моторика не развита.

Мальчик очень подвижный, неусидчивый. У ребенка наблюдается выраженная недифференцированная активность (бегает по классу; неадекватно реагирует на окружающие его предметы, тянет их в рот, облизывает). Усадить его на место, а также привлечь к выполнению какого-либо задания педагога крайне проблематично, так как внимание совершенно не фокусируется на предмете дольше одной минуты. Большую часть учебного времени ребенок двигательно расторможен. Истерическое состояние вызывают любые ситуации, в которых мальчику необходимо выполнить целенаправленное действие.

Ребенок не проявляет интерес к игровой деятельности детей. На изменение интонации голоса и запреты практически не реагирует. Самостоятельная игровая деятельность не сформирована, но ребенок проявляет интерес к мягким и резиновым игрушкам, однако использует их не по назначению (грызет, облизывает).

Предпосылки учебной деятельности не сформированы. С большим трудом поддерживает правильную позу на занятии (сидит на стуле крайне непродолжительное время, даже во время приема пищи), очень редко смотрит на говорящего с ним взрослого, действия по подражанию и образцу не выполняет. Физическую помощь принимает выборочно. Ребенок не сортирует предметы по группам, не выделяет никаких общих признаков. Никакими знаниями об окружающем мире не обладает.

Ребенок понимает обращенную речь избирательно на бытовом уровне (заученные фразы, направленные на удовлетворение физиологических потребностей). Не всегда реагирует на своё имя. Собственная речь отсутствует. Словесные инструкции не выполняет. Навыки самообслуживания не сформированы. Трудность представляет застегивание молний, пуговиц. Требуется контроль со стороны взрослого во время приема пищи, туалета, одевания, раздевания.

Семья полная, состоит из 3 человек – мать, отец, ребенок. Родители заботливо и доброжелательно относятся к сыну, заинтересованы в успешном развитии ребенка.

На первом этапе исследования было изучено заключение ПМПК и даны рекомендации по разработке специальной индивидуальной программы развития.

Для выявления уровня развития коммуникативных навыков использовалась система оценки коммуникативных навыков у детей с

расстройством аутистического спектра, разработанная в соответствии с рекомендациями А.В. Хаустова [3]. Диагностика проводилась с учетом заключения ПМПК. При использовании данной методики были исключены пункты, которые содержали речевые ответы, так как речевые функции формируются в структуре основного дефекта.

Диагностика проводилась с использованием различных предметов и игрушек. Сформированность коммуникативных умений оценивалась по 4 шкалам: наличие побудительных коммуникативных мотивов; социальная ответная реакция; умение выражать эмоции, чувства, сообщать о них [2]; формирование социального поведения. Было предложено 10 предметов. Предметы предлагались по одному в игровой форме «Волшебный мешочек». Отслеживалась реакция на предложенный предмет: понравился или не понравился; как происходило взаимодействие (взял в руки, отставил в сторону); время взаимодействия; реакция на «расставание» с предметом (таблица 1).

Таблица 1 - Система оценки коммуникативных навыков у детей с РАС

Умение	Балл	Поведенческие реакции
Формирование побудительных коммуникативных мотивов		
1. Просит повторить понравившееся действие	1	Берет за руку, тянет
2. Просит один из предметов в ситуации выбора	1	Просит жестом «дай-дай»
3. Просит поесть/попить	2	Приносит стаканчик. Берет за руку, ведет к кулеру с водой
4. Требует предметы/игрушки	2	Желая получить нужный предмет, берет за руку, плачет
5. Требует выполнения любимой деятельности	1	Громко кричит, ложится на пол.
6. Просит о помощи	1	Яркой просьбы о помощи не проявлял. Постоянно нуждается в уходе и контроле.
Сумма баллов	7	
Формирование социальной ответной реакции		
1. Откликается на свое имя	1	Позвать по имени необходимо несколько раз
2. Выражает отказ от предложенного предмета/деятельности	2	Громко кричит, бросает предметы, уходит с рабочего места
3. Отвечает на приветствия других людей	1	машет рукой по подражанию

4. Выражает согласие	1	Кивает головой по подражанию
Сумма баллов	5	
Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них		
1. Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)	1	Прыгает на месте, машет руками, иногда смеется
2. Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)	1	Садится в угол, закрывает уши руками.
3. Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)	0	
4. Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)	1	Проявление самоагрессии, жует одежду, тянет за волосы себя .
5. Сообщает о боли («Больно», «болит»)	1	Плачет, показывает жестом на то место где больно
6. Сообщает об усталости («Устал»)	1	Ложится на пол лицом вниз, плачет.
7.Выражает удовольствие/неудовольство («нравится/не нравится»)	0	
Сумма баллов	5	
Формирование социального поведения		
1. Просит повторить социальную игру	0	
2. Просит поиграть вместе	0	
3. Выражает вежливость	0	
4. Умеет поделиться чем-либо с другим человеком	1	Отдает предмет после просьбы жестом «дай-дай»
5. Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)	2	Яркое чувство привязанности проявляет только к маме.
6. Оказывает помощь, когда попросят	0	
7. Умеет утешить другого человека	0	
Сумма баллов	3	
Всего баллов	20	

Для оценки коммуникативных умений и навыков использовалась балльная система. Всего оценивалось 24 умения. Максимальное количество баллов – 48.

«0» - навык не сформирован. Ребенок никогда не использует данный коммуникативный навык.

«1» - навык сформирован частично. Ребенок иногда использует данный коммуникативный навык, (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично - только с подсказкой.

«2» - навык сформирован полностью. Ребенок всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях – в разных местах, с разными людьми.

Диагностика обнаружила очень низкий уровень сформированности коммуникативных навыков по всем 4 шкалам: наличие побудительных коммуникативных мотивов; социальная ответная реакция; умение выражать эмоции, чувства, сообщать о них; формирование социального поведения. В процессе общения ребенок понимал обращенную к нему речь для удовлетворения социально-бытовых потребностей. Игровая деятельность отличалась примитивностью, эмоционального отношения к игре не наблюдалось. Игрушки использовались не по назначению. Помощь со стороны взрослого принималась частично. Наблюдалась быстрая утомляемость с проявлением негативных аффективных реакций: агрессия, аутоагрессия, крик, плач.

На втором этапе исследования была проведена работа по разработке специальной индивидуальной программы по развитию коммуникативных навыков. Для коррекции навыков общения были подобраны игровые формы и методы, соответствующие поставленным задачам. Контрольная диагностика показала положительную динамику. С учетом искаженного психического развития высших психических функций, осложненного тотальным психическим недоразвитием средней степени выраженности, навыки коммуникации сформировались на достаточном для данного этапа индивидуального развития ребенка с РАС уровне.

Литература

1. Большой психологический словарь [Текст] / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 3-е изд., доп. и перераб. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 672 с. — (Большая университетская библиотека).

2. Жилина, Л. Я. Особенности развития эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллекта. [Текст] / Л. Я. Жилина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы III-й Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» 15

февраля 2019 г. – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 218-223.

3. Хаустов, А. В. Выявление уровня социализации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [Текст] / А. В. Хаустов // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 3. – С. 16-24.

4. Шиленкова, В. И. Нарушение речи и голоса у детей, подростков и взрослых [Текст] / В. И. Шиленкова, И. Б. Карелина. — Ярославль, 2005. - 386 с.

Кондрашова Г.Н.
учитель-логопед высшей категории
МБДОУ детского сада №11
муниципального образования
Каневской район

СОВМЕСТНОЕ МЕДИАТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ С ТНР И РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: Статья посвящена совместному творчеству детей и родителей в коррекционно-образовательном процессе как одной из форм речевого развития детей с тяжёлыми нарушениями речи. По мнению авторов, предложенный опыт работы дает возможность гармонично «вплетать» медиапедагогику в коррекционно-образовательный процесс дошкольника с ТНР, не требует финансовых и высоких энергетических затрат, приносит огромную пользу в развитии детей с тяжёлыми нарушениями речи, а родители становятся полноправными участниками творческого процесса.

Ключевые слова: медиаторчество; медиапедагогика; медиапродукты; совместное творчество; речевое развитие; коммуникация.

Kondrashova G.N.
Teacher-speech therapist MBDOU kindergarten No. 11
municipal formation Kanevsky district
galinakanev@yandex.r

JOINT MEDIA CREATION OF CHILDREN WITH TNR AND PARENTS IN THE CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: The article is devoted to the joint creativity of children and parents in the correctional and educational process, as one of the forms of speech development of children with severe speech disorders. According to the author, the proposed work experience makes it possible to harmoniously "weave" media pedagogy into the correctional and educational process of a

preschooler with TNR, does not require financial and high energy costs, brings great benefits in the development of children with severe speech disorders, and parents become full participants in the creative process.

Keywords: media creation; media pedagogy; media products; collaborative creativity; speech development; communication

Как известно, медиaprостранство – телевидение, компьютерные технологии, многочисленные печатные издания стали верными спутниками каждого современного человека.

Нам, взрослым, необходимо дать понять детям, что созданные человечеством «гаджеты» можно эффективно использовать не только для развлечений, но и для поиска новой информации, саморазвития, образования, создания новых продуктов деятельности, взаимодействия с другими людьми.

Работая в группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи, мы чётко осознаём, что эффективность взаимодействия может быть достигнута только при условии выбора тех форм, которые бы позволили всем участникам коррекционного процесса включаться в образовательные отношения с учетом их требований и возможностей. Одной из таких форм стало использование медиатворчества родителей и детей.

Мы предложили родителям выбрать ту сферу деятельности, где они могли проявить свои творческие способности при производстве совместных продуктов медиатворчества: создание видеороликов, презентаций, отбор и подготовка материала к докладам, выступлениям, написание мини-сценариев, литературного материала, изготовление атрибутов и т.д.

Для развития творческого потенциала, коммуникативных способностей, связной речи в группе было организовано медиaprостранство, в котором дети могут совершенствовать свои навыки: «Школа юнкора», «Лаборатория медиатворчества», «Пресс-центр», мультстудия «Дружба», радио «Каркуша», фотостудия «Светлячок», телеканал «10-точка».

В школе «Юного корреспондента» ведут обучение не только воспитатели, но и другие педагоги. Педагог-психолог проводит игры на развитие внимания, творческого воображения, креативного мышления, на

снятие психологических зажимов, релаксационные игры. Учитель-логопед работает над правильным произношением, дикцией, учит правильно расставлять логические ударения, работает над темпом, ритмом, речевым дыханием. На базе школы проводятся мастер-классы ведущих местного телевидения, профессиональных фотографов, журналистов, которые с удовольствием делятся секретами своей профессии.

В телестудии «10-точка» дети учатся вести разнообразные рубрики. «Профессор Почемучкин» рассказывает и показывает различные опыты. «В мире интересных животных» - ребята рассказывают интересные факты из жизни животных, которые смогли узнать вместе с родителями из различных источников. «За секунду до счастья» — это рубрика о домашних питомцах, где воспитанники постоянно рассказывают о жизни своих любимцев, о правилах ухода за ними, делятся забавными историями. Так как у нас группа для детей с нарушениями речи, мы предлагаем детям вместе с родителями сочинить сказки на автоматизируемый звук. Сочинение таких сказок превращается в увлекательное и очень весёлое занятие! Сочинив, зарисовав и выучив наизусть текст, дети затем в рубрике « В гостях у сказки» знакомят всех со своим творчеством. Для рубрики «Поздравок» дети разучивают поздравления, стихи, песни, мини-спектакли, сочиняют текст видеозаписи, а затем в назначенную дату поздравляют именинника. В этой же рубрике они могут поздравить сверстников со спортивными достижениями, семейными событиями или любимыми друзьями, по желанию. «Детский взгляд» освещает «взрослые проблемы» с высоты детского восприятия. Для рубрики «Абвгдейка» дети вместе с учителем-логопедом готовят игры по обучению грамоте, закрепляют буквы, загадывают загадки, разгадывают ребусы и т.д.

В ходе посещения «Школы юнкора» дети играют в сюжетно-ролевые игры, учатся самостоятельно распределять роли, подбирать атрибуты, определять тему. Ребята, посещающие «Школу юнкора», имеют статус «стажёра». По окончании школы они сдают импровизированный экзамен, получают «редакционное удостоверение» и становятся уже полноправными участниками группового Пресс-центра.

Медиаторство детей и родителей проявляется в создании стенгазет, рекламных буклетов, афиш, различных коллажей, приглашений на праздники, тематических альбомов, фотоальбомов, лэпбуков, адвент-календарей. В процессе совместного творчества у нас появились

«Словарик интересных слов», «Словарик многозначных слов», «Словарик IT-полезностей», которые постоянно пополняются. В процессе совместной деятельности родились различные сборники: «Логопедические сказки», «Сказки о здоровье», «Сборник частушек по временам года», «Удивительные факты из жизни животных», «Все профессии нужны, все профессии важны», «Говорят дети» и т.д.

Стали популярны в нашей группе фото и видео-челленджи для взрослых и детей, благодаря которым наше сообщество группы больше узнает об увлечениях друг друга. Родители и дети с большим удовольствием делятся своими талантами в кулинарии, спортивными достижениями, семейными традициями.

Не оставались без внимания и летние путешествия наших ребят и родителей. Совместным творческим проектом «Лайфхак путешественника» стали репортажи из посещенных мест с рассказом о достопримечательностях, интересных встречах, маршрутах, экскурсиях и т.д. Родители и дети давали советы друг другу, какие места можно посетить, как составить интересный маршрут путешествия, что необходимо взять с собой в первую очередь, без чего не обойтись в путешествии. Медиапродуктом этой деятельности стала «Карта путешествий по России», «Достопримечательности Краснодарского края». Они являются постоянно действующими и пополняются по мере посещения различных мест.

К медиаторству мы относим и метод интервьюирования. В результате такой деятельности дошкольники учатся ориентироваться и продуктивно взаимодействовать с информационной средой и окружающим социумом. Так, например, в рамках лексической темы «Профессии» ребята брали интервью у своих родителей, сотрудников детского сада, формулировали и озвучивали интересующие вопросы, узнавали об особенностях той или иной профессии, а затем делились полученной информацией со своими сверстниками. В свою очередь и родители не оставались в стороне – делились фото, видеоматериалами о своей работе, что, конечно же, вызвало неподдельный интерес у детей. Взрослых интересовал вопрос о том, как ребята представляют свою будущую профессию.

Свои успехи совместного творчества детей и родителей мы видим в заинтересованности других членов сообщества к нашим продуктам

медиатворчества. В частности, материал из нашего сборника «Логопедические частушки» был опубликован во всероссийском журнале «Музыкальная палитра».

В заключение хотелось бы отметить, что предложенный опыт работы дает возможность гармонично «вплетать» медиапедагогику в коррекционно-образовательный процесс развития дошкольника, а родители становятся полноправными участниками творческого процесса!

Литература

1. Чельшева, И. В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности / И. В. Чельшева. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 184 с.

Кривцун А.С.,
учитель-логопед
МБДОУ детский сад №62
г. Новочеркасск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В
СОЧЕТАНИИ С КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО В
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ И РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования игр с песком в сочетании с кинезиологическими упражнениями для речевого развития детей дошкольного возраста. Интеллектуальное и речевое развитие детей помогает воспринимать мир и взаимодействовать с ним, понимать чувства и эмоциональные состояния других людей, общаться со сверстниками. Игры с песком способствуют развитию эмоций и чувств, мотивации к обучению, саморегуляции детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: песочная игротерапия, кинезиологические упражнения, развитие речи, дети с ОВЗ.

Krivtsun A. S.,
A speech therapist of
Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution
“Kindergarten №62”
Novocherkassk

**THE USING OF ELEMENTS OF SAND THERAPY IN
COMBINATION WITH KINESIOLOGY EXERCISES AS A
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TOOL IN THE
INTELLECTUAL AND SPEECH DEVELOPMENT OF OLDER PRE-
SCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

Annotation. The article considers the features of using of sand games in combination with kinesiology exercises for speech development of pre-school

children. Intellectual and speech development in children helps to perceive and interact with the world, understand the feelings and emotional states of others, communicate with their peers. Games with sand contribute to the development of emotions and feelings, motivation for learning, self-regulation of pre-school children.

Keywords: Sandplay therapy, kinesiology exercises, speech development, children with developmental disabilities.

В последние годы резко увеличилось количества детей с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи – это системное нарушение речевой деятельности, незрелость психических процессов, речевая активность недостаточная, пространственные нарушения, снижение работоспособности, расстройства в эмоционально-волевой сфере, отставание в двигательной сфере, которая приводит к плохой координации движений. Для преодоления таких нарушений необходимо проводить комплексную психокоррекционную работу.

В системе традиционных и нетрадиционных методов коррекции всё больше места занимают специальные техники, одна из которых – песочная игротерапия. Принципы игр на песке очень просты и незатейливы. Они являются обучающими, познавательными, проектными.

По мнению Карла Юнга, процесс игры в песок высвобождает заблокированную энергию и активизирует возможности самоисцеления, заложенные в человеческой психике. Было доказано, что разнообразные игровые занятия с песком и водой способствуют коррекции психосоматических нарушений у детей и взрослых. Песочная терапия развивает психомоторные навыки, пространственное мышление, речь, воображение и творческие способности малыша, кроме того, пробуждает интерес к познанию самого себя и окружающего мира природы. В последнее время эта методика стала востребованной в детских садах и активно применяется педагогами в работе с дошкольниками во время плановых занятий и игр. основополагающая идея песочной игротерапии заключается в том, что ребенок, перенося на плоскость песочницы свои фантазии и переживания, может контролировать самостоятельно свои побуждения, выражая их в символической форме. [5, 2].

Песочная терапия – возможность выразить то, для чего трудно подобрать слова, соприкоснуться с тем, к чему трудно обратиться

напрямую. Игры с песком способны заинтересовать, отвлечь, расслабить ребенка, а, значит, обеспечить наиболее успешное выполнение задания.

Песок – природный материал, обладающий собственной энергетикой. Это загадочный материал, обладающий способностью завораживать человека своей податливостью, способностью принимать любые формы: быть сухим, легким и ускользящим или влажным, плотным и эластичным.

Цель песочной терапии – не менять и не переделывать ребенка, не учить его специальным поведенческим навыкам, а дать ребенку возможность быть самим собой.

Метод песочной терапии способствует развитию эмоций у детей, развитию фантазии, мелкой моторики, тактильных ощущений, связной речи; обучению чтению, письму, счету, грамоте; познавательные игры дают возможность детям узнать о многообразии окружающего мира, об истории своего города, страны и т.д.; проективные игры откроют потенциальные возможности ребенка, разовьют его творчество и фантазию. Этот метод наиболее эффективен в коррекции страхов, тревожности, замкнутости, агрессии, гиперактивности [4].

Известно также, что любые действия рук или ног сначала импульсами проходят через мозг. Полушария головного мозга начинают эффективно развиваться благодаря применению в коррекции кинезиологических упражнений.

Кинезиология – наука о развитии головного мозга через движение. Формами работы являются комплексы кинезиологической и дыхательной гимнастик, точечный массаж, дыхательные упражнения, упражнения для развития общей и мелкой моторики, упражнения на релаксацию. Они укрепляют психофизиологическое здоровье детей, повышают общий жизненный тонус.

Постулаты кинезиологии основываются на особенностях функциональной асимметрии полушарий мозга человека. Цель ее – обеспечивать гармоничное развитие обоих полушарий. Благодаря выполнению кинезиологической гимнастики создаются новые нейронные связи, которые отвечают за развитие высших психических функций – мышления, речи, памяти, восприятия. Систематически выполняя определенные упражнения, можно опосредованно воздействовать на

развитие мозга. Кинезиологические упражнения дают как немедленный, так и кумулятивный, т.е. накапливающийся эффект.

Цель специализированной образовательной кинезиологии:

-повышение работоспособности;

- улучшение вербальной памяти, концентрации, объёма и переключаемости внимания;

- создание положительных установок на учёбу;

- повышение жизненных сил организма как психофизиологических предпосылок повышения эффективности обучения.

Регулярные занятия приводят к снижению тревожности, развивается устная речь, пропадает страх отвечать, улучшаются коммуникативные навыки, повышается мотивация к обучению, стрессоустойчивость, формируется логическое мышление [1].

Кинезиологические упражнения в песочнице развивают не только мелкую моторику, но и взаимодействие полушарий мозга, активизируют развитие речи, пополняют активный и пассивный словарь. Можно использовать и для развития речеслуховой памяти, фонематического слуха, образования и изменения форм слов, развития связной речи, логического мышления, ориентировки в пространстве. А в результате сочетания данных двух методов развивается мозолистое тело головного мозга ребенка, повышается стрессоустойчивость, снижается утомляемость, а также улучшается работа психических процессов, что способствует повышению интеллектуального уровня ребёнка с ОВЗ.

Для результативности коррекционно-развивающей работы необходимо соблюдать следующие условия:

- кинезиологическая гимнастика проводится только утром, систематически, без пропусков, в доброжелательной обстановке;

- необходимо следить за правильностью выполнения упражнения и при необходимости оказать ребенку посильную помощь;

- перед началом упражнения ребенок разогревает ладони легкими поглаживающими движениями до приятного ощущения тепла.

Кинезиологические упражнения для развития межполушарного взаимодействия (мозолистого тела), которые можно выполнять как в ящике с песком/ песочнице, так и на световом столе:

- «Кулак – ребро – ладонь»

Цель упражнения состоит в развитии произвольности и самоконтроля.

Воспитатель показывает ребенку два, или три, или четыре положения руки на песке. При этом последовательно сменяющих друг друга: ладонь на поверхности песка, ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром на песке, распрямленная ладонь на поверхности песка. Ребенок выполняет движения вместе со взрослым, затем по памяти. Упражнение выполняется сначала правой рукой, потом - левой. Затем - обеими руками вместе. Если ребенок испытывает затруднения при выполнении упражнения, то педагог предлагает произносить команды вслух или про себя.

- «Кладоискатель»

Цель упражнения состоит в улучшении концентрации внимания.

Ребенок держит кисточки в обеих руках и закапывает две плоские ракушки одновременно в песок. Потом также одновременно их раскапывает.

- «Лягушка»

Цель упражнения состоит в развитии самоконтроля и произвольности.

Ребёнок кладет руки на песок. При этом одна рука сжата в кулак, а другая лежит ладошкой вниз. Потом одновременно и разнонаправленно менять положение рук.

- «Зеркальное рисование»

Цель упражнения состоит в развитии межполушарного взаимодействия (мозолистого тела), произвольности, самоконтроля и зеркального восприятия.

Ребенок указательными пальцами обеих рук одновременно рисует зеркально - симметричные рисунки (разнонаправленные линии, геометрические фигуры, буквы алфавита и т.д.). [3]

В заключение хочется отметить, что многие проблемы в развитии ребенка могут быть следствием недостаточной работы мозга. Дети, имеющие низкий уровень нейродинамики, испытывают сложности при интеллектуальной работе, при общении. В совокупности с применением элементов кинезиологии, работа со световыми столами способствует улучшению интегративной функции мозга, при этом можно отметить прогресс в интеллектуальном развитии ребенка, гармонизацию его эмоциональной сферы.

На фоне комплексной логопедической помощи песочная терапия отвечает требованиям ФГОС ДО, не требуя особых усилий, оптимизирует процесс коррекции речи детей и способствует оздоровлению всего организма ребенка, помогает организовать занятия интереснее и разнообразнее.

Литература

1. Дмитриева, Т. И. Комплекс кинезиологических игр и упражнений для детей дошкольного возраста / Т.И. Дмитриева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [kineziologiya_metodicheskoe_posobie.pdf](#)

2. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей. Сборник статей, под общ.ред. Н. В. Чигряй; Т. В. Свиридова (МКУ КИМЦ), Н. В. Чигряй (АНО ДПО ОЦ «Развитие») [Электронный ресурс]. – Красноярск, 2022. -Режим доступа: [https:// kompleksnoe_psihologo-pedagogicheskoe_soprovozhdenie](https://kompleksnoe-psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie)

3. Котелянец, Е. Г. Использование кинезиологических упражнений в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи / Е. Г. Котелянец [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru>

4. Наумова, В. А. Песочная мультипликация как средство повышения эффективности коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Наумова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/pesochnaya-multiplikaciya-ka>

5. Фаттахова, А. В., Гусева, С. К. и др. Нейропсихологический подход в сопровождении детей дошкольного возраста с ОВЗ // А. В. Фаттахова, С. К. Гусева, В. А. Новикова, Е. В. Демагина [Электронный ресурс]. – Тутаев, 2023. – Режим доступа: <https://ds4-tmr.edu.yar.ru>

Музыка О.А.,
декан факультета психологии и социальной педагогики
ТИ имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
доктор философских наук, профессор,
руководитель лаборатории инклюзивной практики «Синергия»
г. Таганрог
Плужникова А.М.,
Студент
ТИ имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ С ОСОБЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация: В статье рассматривается специфика и интерпретационные возможности теории сенсорной интеграции в работе с особыми детьми и их родителями. Анализируются основные термины, понятия и гипотезы.

Ключевые понятия: сенсорная интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, когнитивные и ментальные нарушения, теории и гипотезы.

Music O.A.,
Dean of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy
A. P. Chekhov Technical University (branch) "RSEU (RINH)",
Doctor of Philosophy, Professor,
Head of the laboratory of inclusive practice "Synergy"
Taganrog
Pluzhnikova A.M.,
Student
A. P. Chekhov TI (branch) "RSEU (RINH)",
Taganrog

THE RELEVANCE OF THE PROBLEMS OF SENSORY INTEGRATION IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE WITH SPECIAL CHILDREN

Abstract: The article discusses the specifics and interpretative possibilities of the theory of sensory integration in working with special children and their parents. The main terms and concepts and hypotheses are analyzed.

Key concepts: sensory integration, children with disabilities, cognitive and mental disorders, theories and hypotheses.

Актуальность проблем сенсорной интеграции в психолого-педагогической практике обусловлена увеличением случаев когнитивных нарушений у детей, а также ментальных с поражением нервной системы и органов чувств. Педагоги, психологи, дефектологи, волонтеры столкнулись с недостатком разработанных и изученных технологий по сенсорной интеграции, основанных на междисциплинарном подходе к решению проблемы. Родители особых детей чаще всего не владеют знаниями в области теории сенсорной интеграции. Все эти факторы обуславливают необходимость изучения специфики и возможностей теории сенсорной интеграции и соответствующих технологий в работе с особыми детьми и их родителями.

Значение влияния органов чувств на полноценную жизнь ребенка трудно переоценить. Вся жизнь зависит от того, как мы воспринимаем, обрабатываем и реагируем на сенсорные сигналы, приходящие нам из внешнего мира. Кажется ли нам звук дождя слишком громким, «колется» ли нам одежда, мешают ли нам сосредоточиться солнечные блики, замечаем ли мы, что нас кто-то толкнул, - все это работа наших сенсорных систем. В раннем возрасте ребенку бывает сложно справиться с бесконечным потоком этих сигналов и как результат мы получаем эмоциональные реакции и поведение ребенка не соответствующее ситуации. Поэтому так важно обращать внимание на адекватное восприятие окружающей действительности ребенком через органы чувств для перехода в будущем к более высокой ступени познавательной деятельности через абстрактное мышление. При выявлении нарушений восприятия через органы чувств рационально обратиться к возможностям сенсорной интеграции, которая направлена на регуляцию процессов восприятия. Какова же специфика теории сенсорной интеграции? Каковы ее теоретические и практические возможности в работе с особыми детьми?

Теория сенсорной интеграции начала развиваться с 60-х годов XX века в связи с выявлением большого количества случаев когнитивных и ментальных нарушений, которые замедляли процесс обучения и развития детей. Основателем теории сенсорной интеграции является Энн Джин Айрес (1920-1988 гг.), доктор, эрготерапевт, знаменитый специалист по

детскому развитию. На протяжении долгих лет Айрес вела наблюдения, проводила диагностику и анализ развития детей, что позволило ей выявить причины сенсорных нарушений, их влияние на повседневную жизнь детей с такими нарушениями и их родителей, а также методы и средства коррекции нарушений.

По ее мнению, «прежде чем научиться читать и считать, мы должны придать смысл тому, что мы видим и слышим, уметь спланировать наши движения и организовать наше поведение. Эта способность зависит от эффективности, с которой наша нервная система организует информацию, которую она получает от органов чувств» [4].

Примерно до 7 лет мозг ребенка в основном работает как устройство для обработки сенсорной информации. Это значит, что он воспринимает окружающий мир, предметы и делает выводы о них, основываясь непосредственно на ощущениях. Маленькие дети не обладают развитым абстрактным мышлением и не оперируют отвлеченными понятиями. Они, главным образом, заняты тем, что воспринимают вещи и перемещают тело в соответствии со своими ощущениями. Их адаптивные ответы имеют чаще мышечную, или двигательную природу, поэтому первые семь лет жизни называются периодом сенсомоторного развития.

Родители должны обратиться к специалисту по сенсорной интеграции, если у ребенка есть следующие проблемы.

Дети при нарушении обработки слуховой информации: - боятся громких звуков; - не переносят некоторых видов музыки (или музыку вообще); - мамино пение; - тембры голоса; - часто закрывают уши руками или голову подушкой или напротив, часто не слышат, когда к ним обращаются; - не любят шумного окружения, улицы; - выглядят растерянными в общественных местах.

О нарушениях зрительной сенсорной системы можно говорить, когда ребенок: не любит ходить по ступенькам, перешагивать препятствия, смотреть в глаза, предпочитает полумрак или темноту, капризничает при ярком свете, напрягается, рассматривая окружающих и предметы.

При нарушении тактильного восприятия: - дети не любят играть с пластилином, песком, красками; - боятся испачкаться клеем или грязью; - избегают прикосновений к себе, сами не любят прикасаться ко многим предметам; - резко реагируют на некоторые ткани из одежды, постельного белья, определенные конструкции одежды, например, водолазки, свитера с

горлом, жалуются на ярлычки, торчащие внутри футболок нитки вышивки; - не терпят ходьбы босиком; - также отмечается снижение болевой и температурной чувствительности.

О моторных и вестибулярных дисфункциях можно говорить, если проявляются следующие признаки: - неуклюжесть, - неловкость движений, - избегание спортивных площадок, горок, игр с мячом; - не залезает по перекладинам, - плохо прыгает, - не чувствует и не понимает риска в подвижных играх; - пробует разные типы движений и пытается держаться, хвататься за все, так как чувствует себя неустойчиво. И основное отличие детей с подобными нарушениями — это сложность концентрации внимания, особенно если окружающая среда насыщена теми раздражителями, к которым они особенно чувствительны. Дети склонны к частой смене видов активности и интересов, отличаются повышенной тревожностью, у них присутствуют аффекты — избыточные эмоциональные реакции (резкие капризы, истерики, плач, частый смех, агрессивное поведение и т.п.).

Э. Д. Айрес в процессе практических исследований и наблюдений выдвинула гипотезы, важными тезисами которых, на наш взгляд, являются следующие [4]:

- На моторное обучение влияет входящая информация;
- Осведомленность о теле, осознание тела создает постуральную модель для развития зрительно-моторной координации;
- Постуральный контроль (способность удерживать ось тела) лежит в основе развитых моторных актов и академических навыков;
- Тактильная, вестибулярная, проприоцептивная и зрительная системы играют ключевую роль в развитии навыков чтения и письма;
- Способность концентрироваться, удерживать внимание, поддерживать устойчивый уровень активности и способ реакции нервной системы в ответ на тактильные ощущения взаимосвязаны;
- Сенсорные системы развиваются и интегрируются зависимым друг от друга образом;
- Зрительная и слуховая системы напрямую зависят от ощущений, дающих представление о теле.

Таким образом, в понятие «сенсорная интеграция» вкладывается разный смысл.

Сенсорная интеграция – это способность синтезировать, систематизировать и обрабатывать сенсорную информацию, полученную от нашего тела и окружающей среды.

Сенсорная интеграция (СИ) – это организация сенсорных сигналов, благодаря которой мозг обеспечивает эффективные реакции тела и формирует эмоции и поведение.

Сенсорная интеграция – это неврологический процесс, в ходе которого человек принимает, различает и организует ощущения, поступающие через различные сенсорные системы.

Сенсорная интеграция — это название метода, суть которого в том, чтобы помочь нашим детям восполнить дефицит сенсорного опыта. Того самого опыта, который не дает им среда современного социума. Дети неправильно интерпретируют тактильную, зрительную, слуховую, обонятельную, вкусовую и двигательную информацию, что приводит к проблемам поведения, обучения, развития речи, общения, мышечного тонуса и координации.

Проанализировав термины, можно сделать вывод, что сенсорная интеграция – это 1) бессознательный автоматический процесс; 2) организация, фильтрация и обработка информации; 3) возможность выделения главного; 4) основа обучения и социального взаимодействия.

Процесс сенсорной интеграции происходит путем обработки (организация сенсорной информации, интерпретация, хранение и сопоставление с предыдущим опытом) входящего сигнала (стимуляция сенсорных рецепторов) с получением адаптивного ответа (генерирование ответа).

При обращении к основным положениям теории сенсорной интеграции необходимо отметить определенную закономерность. Обучение напрямую зависит от способности принимать, обрабатывать ощущения от движения, окружающей среды и использовать их для планирования и организации поведения. Те дети, у кого снижена способность обрабатывать ощущения, могут иметь сложности с переводом их в соответствующие действия, что впоследствии приводит к проблемам обучения и поведения. Усиленное ощущение, как значимая активность, производящая адаптивное взаимодействие, улучшает способность обработки ощущений, а как следствие улучшает обучение и поведение.

Как же происходит процесс сенсорной интеграции?

В первую очередь входящий сигнал стимулирует сенсорные рецепторы, далее происходит организация сенсорной информации, интерпретация, хранение и сопоставление с предыдущим опытом, после чего следует адаптивный ответ.

Например, пирамида Вильямса и Шеленбергера наглядно демонстрирует, насколько все этапы обучение ребенка, его интеллект, поведение, речь зависит от нижних этажей, особенно от нервной системы и последующей ступени – сенсорной системы. Каждое программное требование при обучении ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовании тоже находит свое место в пирамиде. Не обеспечив развитие ребенка на нижних «этажах», нельзя получить формирование навыка, который находится на более высоких «этажах» пирамиды обучения.

Таким образом, можно подчеркнуть, что сенсорная интеграция – многофункциональный метод, решающий сразу несколько задач и поэтому с успехом может применяться в следующих областях: - дефектологии; - нейропсихологии; - логопедии; - психотерапии; - неврологии; - реабилитологии; - психолого-педагогической деятельности и др.

Литература

1. Кэрл Стюарт Крановиц «Разбалансированный ребенок». Мультиметод, 2019.
2. Сенсорная интеграция – метод коррекции первичного нарушения при расстройствах аутистического спектра. Методическое пособие. Совместный проект ГБУ Самарской области «Центр диагностики и консультирования Самарской области» и Самарской городской общественной организации помощи детям-инвалидам с аутизмом и их семьям «Остров надежды». Самара, 2018.
3. Улла, Кислинг «Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие». Теревинф, 2017.
4. Энн Джинн Айрес «Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития». Теревинф, 2017. - 272 с.
5. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

Педченко В.В.,
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог
Макаров А.В.,
к.филол.н., доц.
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

РОЛЬ МУЗЫКОТЕРАПИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль музыкотерапии в социализации и реабилитации детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: арт-терапия, музыка, музыкотерапия, социализация, реабилитация, коррекция, ОВЗ, инвалидность, дети.

Pedchenko V.V.,
student A.P. Chekhov TI (branch)
of the Federal State Educational
Institution of Higher Education
"RSEU (RINH)"
Taganrog
Makarov A.V.,
Candidate of Philology,
Assoc. A.P. Chekhov TI (branch)
of the Federal State Educational
Institution of Higher Education
"RSEU (RINH)"
Taganrog

THE ROLE OF MUSIC THERAPY IN THE SOCIALIZATION AND REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

Abstract. This article examines the role of music therapy in the socialization and rehabilitation of children with disabilities and disabilities.

Keywords: art therapy, music, music therapy, socialization, rehabilitation, correction, HIA, disability, children.

С каждым годом число детей с физическими и психическими отклонениями в мире растет, что делает проблему инклюзивного образования наиболее актуальной. При этом родители нормотипичных детей и детей с ОВЗ и инвалидностью нередко по-разному представляют возможности образовательной организации. Учитывая задачи формирования инклюзивной культуры в современном обществе, специалисты отмечают важную роль методов арт-терапии, используемых в коррекционной работе, в том числе музыкотерапии.

Дети с ОВЗ – это дети с различными умственными и физическими недостатками и общими трудностями в развитии, которые не позволяют им вести полноценную жизнь. Состояние их здоровья не позволяет им осваивать образовательные программы в особых условиях воспитания и обучения [1]. Важную роль в процессе их адаптации и реабилитации играет музыка, позволяющая повысить интерес и восприимчивость детей, активизировать их, преодолеть неблагоприятные установки и умонастроения, улучшить их эмоциональное состояние.

Как известно, музыкальное образование является одним из направлений художественного развития детей и формирования художественной культуры, которое гарантирует удовлетворение познавательных потребностей, расширение их общего и музыкального кругозора, знакомство с музыкой как видом искусства, развитие музыкальных и практических навыков: слушания, пения, движения, игры на инструментах. Музыкальная терапия используется для взаимодействия с пациентами всех возрастов, поддержки реабилитации и выздоровления, а также для максимизации терапевтического потенциала. Многие исследователи обращают внимание на её терапевтическое воздействие на все системы и функции организма, включая мышление, внимание и двигательные навыки [2].

Музыкальную терапию можно разделить на рецептивную, активную и интегративную в зависимости от её организации и метода воздействия. Корректирующий эффект музыкотерапии может быть реализован в таких направлениях, как коррекция психосоматических расстройств (сердечно-сосудистых, психомоторных, вегетативных, дыхательных и др.), коррекция

психических и эмоциональных отклонений, помощь в преодолении трудностей социальной адаптации (коммуникативные и рефлексивные процессы), активизация творческих процессов и развитие художественно-эстетических потребностей ребенка как средства самореализации [3].

Профилактический, лечебный и корректирующий эффекты музыкотерапии заключаются в невербальной реконструкции травмирующей ситуации ребенка, создании положительных эмоциональных состояний и настроений, «снятии» переживаний, страхов и коммуникативных трудностей ребенка и помощи в их преодолении. Основной целью музыкальной терапии, применяемой к детям с трудностями в развитии, является гармонизация личности через развитие самосознания и способности к самовыражению, что связано с продуктивной природой искусства в целом и музыки в частности. Учеными активно изучается процесс творчества, положительный эффект от создания творческих продуктов как источника нового положительного опыта для ребенка и его самовыражения, рождения новых художественных и эстетических желаний.

Ученые доказали, что классическая музыка и колыбельные песни оказывают положительное влияние на развитие и здоровье детей. Их исследования подтверждают, что музыка может влиять значительное влияние на эмоциональную сферу детей с умственной отсталостью. Было доказано, что музыка меняет настроение и снимает напряжение и тревогу. Музыка может влиять на детей с умственной отсталостью, усиливать психическое напряжение, снижать раздражительность и агрессию и в целом положительно влиять на эмоциональное развитие данной категории детей.

Исследования российских специалистов (В.В. Ляшенко, О.И. Иванова и др.) в области эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития показали, что в связи с задержкой в эмоциональном развитии они постоянно испытывают трудности с адаптивной средой, их эмоциональный комфорт и психическое равновесие нарушены. Эта группа характеризуется эмоциональной нестабильностью, подавленным настроением, повышенной утомляемостью и нарушением самоконтроля.

Во всех видах деятельности наблюдается недостаток коммуникативного опыта, поведенческие расстройства, проблемы в формировании морально-этической сферы: страдает социально-

эмоциональная сфера, дети не готовы к эмоционально «теплым» отношениям со сверстниками, может нарушаться эмоциональный контакт с близкими взрослыми и др. В музыкальной терапии обученные и аккредитованные специалисты применяют музыку клинически и научно для достижения индивидуальных целей пациента. Музыка используется для того, чтобы помочь пациентам уменьшить боль, дать им возможность выразить себя без слов и способствовать расслаблению посредством пения, игры на инструментах, сочинения песен и прослушивания музыки. Эта популярная и давно зарекомендовавшая себя психологическая практика использует физические, эмоциональные, ментальные, эстетические и духовные аспекты музыки, чтобы помочь детям улучшить свое общее состояние здоровья [5].

Важным фактором применения музыкотерапии является социальная реабилитация инвалидов. Музыка как вид искусства понятна каждому независимо от физических способностей, и для многих людей с ОВЗ это средство общения с миром является более близким в сравнении с вербальным общением. В современной коррекционной педагогике «терапия» музыкой является основным инструментом, позволяющим вызвать необходимые изменения в эмоциональном состоянии лиц с ОВЗ и инвалидностью. Правильный выбор музыкальных композиций может способствовать коррекции умственного, эмоционального и физического развития. Выбор прямых средств и методов может активизировать социальное и коммуникативное взаимодействие детей с ОВЗ и инвалидностью.

Присущая музыке сила способна влиять на физиологические процессы организма как в двигательной, так и в вегетативной системах. Если музыка доставляет удовольствие, то сердечно-сосудистая система реагирует замедлением пульса, снижением кровяного давления, расширением кровеносных сосудов. Если музыка неприятна, то сердцебиение учащается, давление повышается. Яркая, ритмичная музыка заставляет детей непроизвольно двигать в такт рукой или головой. Бессознательные движения могут быть весьма разнообразными [4].

Таким образом, музыка может пробудить в ребенке богатые внутренние зрительные образы, вызвать сильные чувства, а в некоторых случаях даже обонятельные ощущения. Занятия музыкальной коррекцией в сочетании с другими видами работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью

сегодня очень важны и актуальны. Занятия музыкой способствуют развитию памяти, воображения, восприятия и речи. В целом музыка помогает ребенку гармонично развиваться, обогащая его внутренний мир, формирует успешного и сильного человека.

Литература

1. Анисимова, Г. И. Развитие речи и моторики у обучающихся с ОВЗ на основе музыкально-педагогической концепции К. Орфа / Г. И. Анисимова, Н. В. Турбина. – // *Коррекционная педагогика: теория и практика.* – 2019. – № 2 (80). – С. 76-82.
2. Иванова, О. И. Музыка в коррекции нарушенных функций у детей с ОВЗ / О. И. Иванова // *Логопед.* – 2016. – № 9. – С. 67-71.
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. – М.: Речь, 2014. – 160 с.
4. Кудряшова, Л. П. Эффективные средства, формы и инновационные методы работы с детьми с ОВЗ / Л. П. Кудряшова // *Коррекционная работа в ДОУ.* – 2017. – № 5/6.
5. Ляшенко, В. В. Арт-терапия как практика самопознания: присутственная арт-терапия / В. В. Ляшенко. – М.: Психотерапия, 2014. – 160 с.

Потапова А. А.
аспирантка,
ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»
г. Таганрог

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ

Аннотация. В статье рассматривается инклюзивное образование в школе, положительные стороны обучения детей с особыми образовательными потребностями совместно с обычными детьми, а также неподготовленность школ к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, социализация, система образования, образовательные программы.

Potapova A. A.
graduate student,
Taganrog Institute of Management and Economics
г. Taganrog

INCLUSION IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION: POSITIV AND NEGATIVE SIDES

Annotation. The article deals with inclusive education at school. The positive sides of teaching children with special educational needs together with normal children are considered. It is also considered the unpreparedness of schools to work with children with special educational needs.

Key words: inclusive education, disability, socialization, education system, educational programs.

В современной России проживает большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. По официальным данным, в 2020 году число детей-инвалидов составило 688 тысяч человек, в 2016 году их число составляло 617 тысяч [7]. Эта цифра

продолжает неуклонно расти, по неофициальным данным количество гораздо больше. На данный момент 6,2 % детей, которые проживают в России, относят к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Они нуждаются в специальном коррекционном образовании, которое отвечает их особым образовательным и возрастным потребностям. Дети, имеющие проблемы со здоровьем, нуждаются в создании особой атмосферы в образовательном учреждении. Им нужно внимание, специальная медицинская и психолого-педагогическая, а некоторым и тьюторская помощь, соответствующая их потребностям. До недавнего времени такие дети были изолированы от общества, лишены возможности посещать школу, общаться со сверстниками. Стоит отметить, что образование является одним из основных прав человека, и Статья 26 Всеобщей декларации прав человека 1948 г. провозглашает это право. Существующая в нашей стране система образования ориентирована на нормально развивающихся детей. В результате чего дети с особыми потребностями выпадают из образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав образовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области специальной и коррекционной педагогики. Эту и много других проблем в современной школе призвано решить инклюзивное образование.

Инклюзивное (от французского «inclsif» - включающий в себя; от латинского «include» - заключаю, включаю) или включенное образование, термин, который подразумевает доступность образования для всех, и для детей с особыми потребностями тоже. В основе инклюзивного образования заложена идея, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным. Таким образом, инклюзивное образование предполагает создание для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья особых условий, необходимых для эффективной реализации образовательных программ. Идея инклюзии возникла вследствие изменений в понимании прав человека, его достоинств и идентичности. Перемена в отношении к людям с особыми потребностями стала одним из проявлений данных изменений. «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В

таком обществе отличия уважаются и ценятся». [4] Важно отметить, что особые потребности означают любое снижение функционирования, ограничения деятельности. Причинами возникновения особых образовательных потребностей у ребёнка могут быть разнообразные факторы: сенсорные, физические, интеллектуальные и эмоциональные. Выражаются они в трудностях в достижении прогресса в соответствии со школьной программой, в приобретении физических и социальных навыков, соответствующих их культурам, а также в формировании адекватной самооценки. Особые образовательные потребности могут быть как достаточно выраженными, так и незначительными и отражают физиологические и средовые факторы.

Как отмечает Митчелл Д. в своей книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования»: «в основе идеи инклюзивного образования лежат два фактора. Во-первых, инклюзивное образование обеспечивает детям с особыми потребностями усвоение знаний, социальное развитие и повышение самооценки. Остальные дети в образовательном процессе тоже успешно усваивают знания, учатся понимать и ценить многообразие общества, социальную справедливость и лучше относиться друг к другу. Во-вторых, в нынешнее время в большинстве стран считается общепринятым то, что учащиеся с особыми образовательными потребностями имеют право обучаться вместе со своими сверстниками, у которых нет особых потребностей».[2]

В целом, исследовательская литература за последние 10 лет по инклюзивному образованию описывает положительные моменты и пользу для всех, как нормально развивающихся детей, так и детей с особыми потребностями. Но присутствует в литературе и другая точка зрения. Так, В.И. Лубовский в своей статье пишет: «Ребенок с ограниченными возможностями в обычной школе лишается, по крайней мере, большей части тех средств и условий, которые обеспечивают специальное обучение, в то время как он, где бы ни учился, остается объектом специального обучения. Нет никаких убедительных исследований, которые доказывали бы, что хоть одно из заявленных преимуществ инклюзии было достигнуто. Более того, все большее внимание к адаптации учебных пособий убеждает в том, что основная идея инклюзии — обучение ребенка с ограниченными возможностями в одном классе с нормально развивающимися детьми по той же программе и тем же

учителем — для большинства детей с ограниченными возможностями несостоятельна по части тех средств и условий, которые обеспечивают специальное обучение, в то время как он, где бы ни учился, остается объектом специального обучения» [3]. Автор отмечает непригодность условий школы общего назначения для обучения детей с ограниченными возможностями, так как наблюдается несоответствие этих условий особым образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями. Самсонова Е.В. отмечает, что количество детей в классах увеличивается до 28 и более. «Управлять таким количеством разных детей возможно только превратив их в один объект – группу, класс. Педагог все чаще не удерживает внимание детей, дисциплину в группе. Это требует изменения организационных условий, форм и методов работы с детьми». Она отмечает еще одно ограничение для развития инклюзии в образовании - это система оценивания достижений детей, которая не учитывает результаты, «связанные с приобретенными ребенком компетенциями, его индивидуальной динамикой, продолжает следовать предметной организации образования». О недостатках обучения детей с особыми образовательными потребностями пишут и другие авторы. Они отмечают, что сложности связаны прежде всего со школой, «со сложными акустическими условиями в помещении классной комнаты или спортзала, с большой наполняемостью класса, расстановкой учебных столов, лекционной формой подачи учебного материала или постоянной работой на уроке в режиме полилога (значительный и разнообразный по лексическим, грамматическим, фонетическим и фонематическим признакам речевой материал; сложностью усвоения норм социального поведения; незнанием особенностей развития детей с ОВЗ и зачастую нежеланием педагогов образовательного учреждения работать с таким ребенком)» [7].

Подводя итоги, важно сказать о том, инклюзивное образование будет развиваться только при наличии личностной ориентации на детей с особыми образовательными потребностями, при наличии индивидуально составленных программ обучения, при специально созданных условиях в образовательных учреждениях. Для развития разных детей в стенах обычной школы, необходима специальная среда, учителя, обладающие специальными знаниями и навыками для максимального раскрытия индивидуального потенциала каждого ребенка.

Литература

1. Алехина, С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России / С. В, Алехина [Электрон. ресурс] // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – № 3. – С. 10-15. Режим доступа: [http://www.inclusive-edu.ru/content/ File / alehina / raboty_alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii.pdf](http://www.inclusive-edu.ru/content/File/alehina_raboty_alehina_s_v_sovremennye_tendencii_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_v_rossii.pdf).
2. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Главы из книги/ Пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. Москва: Издательство ООО Перспектива. 2011.
3. Лубовский, В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 77-84.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 ноября 2015 г. N 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказание им при этом необходимой помощи» (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 18.08.2016 № 1065) URL: [https://normativ.kontur.ru/document? moduleId=1&documentId=279624](https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=279624)
5. Самсонова, Е. В. Инклюзия – стратегия выхода из тупика для современной системы образования / Е. В. Самсонова // Теория и практика образования. – 2017. – № 5. – С. 55-63.
6. Феталиева, Л. П. Достоинства и недостатки инклюзивного образования и интеграции / Л. П. Феталиева // Вестник Университета. – 2015. – № 8. – С. 312-315.
7. Электронный ресурс: <https://rosstat.gov.ru/reporting>

Скворцова Е.В.
учитель музыки высш. категории
ГКОУ РО Матвеево-Курганская школа-интернат
Матвеев Курган

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ МУЗЫКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье автор делится опытом использования презентации PowerPoint на уроках музыки в коррекционной школе и говорит о широких возможностях применения мультимедийных технологий в оптимизации учебного процесса, в создании продуктивной атмосферы оптимальной развивающей среды для детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: коррекционное образование, интеллектуальные нарушения, программа Microsoft PowerPoint, мультимедиа технологии.

Skvortsova E.V.
music teacher of the highest.categories
GKOU RO Matveevo-Kurgan boarding school
Matveev Kurgan

ADVANTAGES OF USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN A MUSIC LESSON AT A CORRECTIONAL SCHOOL

Annotation. In the article, the author shares his experience of using PowerPoint presentations in music lessons in a correctional school and talks about the wide possibilities of using multimedia technologies in optimizing the educational process, in creating a productive atmosphere of an optimal developmental environment for children with special educational needs.

Keywords: correctional education, intellectual disabilities, Microsoft PowerPoint program, multimedia technologies

Каждый человек имеет право на жизнь, на образование. Не составляют исключения и люди с особыми образовательными потребностями. Мы знаем время, когда дети с различными нарушениями в

здоровье, в том числе и с интеллектуальными нарушениями, не могли обучаться в образовательных учреждениях, были в полной изоляции от сверстников, от окружающей среды. А это ещё более усугубляло их состояние и их положение в обществе. Сейчас ситуация изменилась, и дети с ОВЗ могут посещать специальные коррекционные школы в соответствии с диагнозом, и это могут делать даже дети с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии (ТМНР).

Поскольку в нашем выступлении речь пойдёт об учащихся с интеллектуальными нарушениями, целесообразно выделить специфику способности к обучению этих детей. У этой категории детей страдает много сфер: мотивационная, познавательная, социально-эмоциональная. Они с трудом выделяют главное, им непросто обобщать, нужна помощь в понимании изучаемого, с трудом запоминают. К сожалению, к интеллектуальным нарушениям часто добавляются и другие проблемы: отклонения в речевом развитии, в моторно-двигательной сфере. Всё перечисленное требует от педагога коррекционной школы особенного подхода в учебно-воспитательной работе.

И хотя коррекционная педагогика опирается на те же принципы, что и общее образование, учителю приходится подходить к этому процессу более дифференцировано, использовать дополнительные средства, приёмы и методы, которые и определяют специфику коррекционного обучения. А целью обучения детей с особыми образовательными потребностями является социализация, адаптация к взрослой жизни, возможность занять своё место в обществе.

Необходимо отметить, что детям с особыми образовательными потребностями важна визуализация, наглядность изложения учебного материала. К.Д.Ушинский писал: «Детская природа требует наглядности». Наглядность на уроке повышает уровень усвоения учебного материала, так как задействует все каналы восприятия учащихся – зрительный, слуховой, эмоциональный. К счастью, у детей с интеллектуальными нарушениями сохранено зрительное восприятие и слуховое внимание. И это необходимо в полной мере использовать учителем в учебном процессе.

Практика работы учителем музыки в специальной (коррекционной) школе позволяет судить о больших возможностях мультимедийных технологий. Чаще всего и достаточно продуктивно учитель использует на уроке презентацию с мультимедийной поддержкой, в частности,

программу Microsoft Power Point. Презентация содержит в себе иллюстрации, текст в динамике, аудио- и видеофайлы. Вся эта мультимедийная поддержка усиливает обучающий эффект урока, делает его многогранным, привлекательным. У такого урока много преимуществ.

Преимущества использования презентации на уроке музыки:

- **Повышение интереса к процессу обучения**

Современные дети – это экранные дети, им важна визуализация. Информация, получаемая с экрана, воспринимается ими легче и привычнее, чем из книги. А для детей с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) визуализация важна вдвойне, так как у них недостаточно развито абстрактное мышление, им нужна конкретика. К тому же яркие уроки пробуждают интерес к учебному материалу, а значит, к процессу обучения. Так как презентация применяет звук, цвет и видео, то это создаёт благоприятную эмоциональную атмосферу, значительно усиливает мотивацию к обучению благодаря занимательности и новизне, а также надолго удерживает внимание учащихся.

- **Усиление обучающего эффекта**

Благодаря применению презентации на уроке учебный процесс становится более понятным, дети лучше осваивают предоставленный им материал, закрепляют его, так как всё могут увидеть и услышать, а не только слушают объяснение учителя. Благодаря видеоизображению, звуку, анимации учебный процесс проходит в более комфортных для ученика условиях. Общеизвестный факт, что большинство людей запоминает 5 % услышанного и 20% увиденного. Когда же на человека одновременно воздействуют аудио- и видеоинформация, повышается запоминаемость до 40-50 %. У детей с интеллектуальными нарушениями запоминаемость, конечно, ниже, но и у них наблюдается видимый прогресс при применении современных технологий в обучении.

- **Увеличение плотности урока**

Плотность урока усиливается за счёт более рационального использования времени, быстрого выведения информации на экран в интересном дизайне вместо записей на доске. В былые годы учитель терял драгоценное время урока на включение/выключение записи фонохрестоматии, демонстрацию наглядных иллюстраций, таблиц. Сейчас всё происходит в один клик. Так поддерживается темп урока.

- **Увеличение объема информации**

При использовании презентации на уроке экономится в среднем 30 % времени, необходимого для изучения учебного предмета. За счет увеличения плотности материала и экономии времени на уроке учитель может использовать это время для повторения изученного. Детям с интеллектуальными проблемами актуально многократное повторение и закрепление изученного. И при этом приобретённые знания в памяти сохраняются значительно дольше.

- **Управление учебным процессом**

В работе с детьми с ОВЗ особенно важно постоянно наблюдать и вовремя реагировать на изменившуюся ситуацию на уроке, особенно там, где имеются ученики с психофизическими отклонениями. Учитель может изменить темп урока, переключить внимание на другой вид деятельности, провести физкультминутку. Всё это делается быстро и своевременно.

- **Эстетика урока**

Учителю уже не надо быть художником, дизайнером. Раньше приходилось учителю самому рисовать иллюстрации к уроку или привлекать к этому рисующих детей. Сейчас все эти функции прекрасно выполняет Интернет, и делает это в более качественном виде. Учителю достаточно владеть определёнными программами, Интернетом и он может создавать неповторимые презентации с самым различным дизайном. Отказ от эстетики означает, что вы отключили все свои эмоции и стали нечувствительны к происходящему, – писал Сэр Кен Робинсон.

- **Тиражирование урока**

Вложив свой труд и время на создание качественной презентации, мы можем ей воспользоваться сколько угодно раз и адаптировать её для конкретного класса, так как состав обучающихся неоднороден. А также адаптировать для определённого ученика при индивидуальных занятиях. В современных условиях, связанных с пандемией, это достижение актуально и очень удобно используется в дистанционном обучении.

- **Разнообразные виды и формы деятельности**

Урок с мультимедийной поддержкой в виде презентации помогает нам использовать разнообразные формы и виды учебной деятельности. Так при разучивании песни дети сначала смотрят яркий, способный заинтересовать видеоклип с этой песней, затем разучивают её с учителем. Когда песня разучена, учатся исполнять её под фонограмму. И всё необходимое для этого есть в презентации.

Или при изучении какого-либо музыкального инструмента, они видят его изображение на слайде, слышат звучание, смотрят видеофрагмент, где музыкант играет на этом инструменте. На последующих уроках учитель делает викторину, где ученики сначала по внешнему виду, а затем и по звучанию определяют музыкальный инструмент.

- **Создание собственного продукта**

Учитель может создавать неповторимые и эксклюзивные презентации, которые нужны ему в данный момент и в данном классе. Так как для детей с интеллектуальными нарушениями важна наглядность, конкретность, яркость, то для разучивания песен я делаю презентации, на слайдах которых всё подробно иллюстрирую, буквально каждое действие. (Раньше с этой целью я рисовала специальные сигнальные карточки с иллюстрациями происходящего в песне). Это делает понятным текст и значительно помогает в запоминании.

Рассмотрим подробнее некоторые важные составляющие презентации:

- 1. Текст в динамике**

Раньше текст исключительно в статичном виде ученики видели на плакатах, таблицах. Благодаря технологиям мы можем использовать в слайдах не просто текст, а и текст в динамике. То есть информация подаётся учителем порционно, по фрагментам. Хорошо зарекомендовали себя динамические таблицы. Это не статичная таблица, которую в заполненном виде видят ученики. В динамической таблице заполнение идёт постепенно, пошагово по мере объяснения материала учителем или ответов учеников, а это особенно важно для детей с интеллектуальными нарушениями, поскольку им необходима во всём конкретика.

- 2. Видеофайлы**

Важной медиатеchnологией, используемой в презентации, является видео. Как такового комплекта кино- и видеофильмов разработанных специально для коррекционной школы нет. Но существует канал YouTube и учитель, используя программу PowerPoint по работе с видеоизображением, может вставлять в свою презентацию любые фрагменты видео, как угодно их компоновать, может делать стоп-кадр, может делать самую разную нарезку именно тех фрагментов видео, которые нужны в данный момент. А затем просматривать с учащимися необходимое число раз. И что важно, учителю не нужно делать попытки

попасть и включиться в конкретном месте музыкального произведения, как это было на предшествующих носителях. Программа PowerPoint вымеряет всё до доли секунды.

3. Аудиофайлы

На уроке музыки учитель много работает и с аудиофайлами. В работе с аудио тоже большой прогресс. Для разучивания песен раньше были фонограммы в фонохрестоматиях в единственном виде, сейчас же можно транспонировать в нужную тональность и, что особо важно, изменять темп (чаще замедляя оригинал), что весьма необходимо для детей, имеющих проблемы с речью, дикцией.

Конечно же, делая презентацию к уроку, учитель должен выполнять определённые рекомендации. Т.И. Платонова отмечала: «Мультимедийный урок может достичь максимального обучающего эффекта, если он предстанет осмысленным цельным продуктом, а не случайным набором слайдов, то есть соответствовать принципам научности, доступности, наглядности». Презентацию нельзя использовать как некое развлечение и панацею от незаинтересованности предметом. Она развивает интерес к предмету, вносит новые элементы в процесс обучения, несёт в себе определённый смысл, выполняет конкретную цель, является не просто источником информации, а многофункциональным средством обучения.

Качественная презентация, воздействуя на ребёнка, вызывает положительные эмоции, а значит, повышает вовлечённость учеников. Если детям интересно, то облегчается восприятие учебного материала, а это в свою очередь повышает эффективность обучения.

«Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора и эрудиции», - говорил В.А.Сухомлинский. Эти слова актуальны и сейчас. Мультимедийные ресурсы дают возможность учителю проводить яркие, запоминающиеся уроки. Высокотехнологичный мир диктует свои правила и требования к обществу, а это в свою очередь обязывает учителя быть гибким и динамичным, успевать за новшествами, которыми он может воспользоваться в педагогической деятельности и, в частности, в работе с детьми в специальной (коррекционной) школе.

Литература

1. Гарр Рейнолдс. Презентация в стиле дзен: основы дизайна для тех, кто хочет выступать лучше.– М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 288с.
2. Грабов, А. Н. Основы олигофренопедагогики /А. Н. Грабов. – М.:Классикс Стиль, 2005.
3. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования / О. И. Кукушкина. Дис. д-ра пед. наук. – М., 2005.
4. Немчанина, Е. С. Внедрение информационно-компьютерных технологий в коррекционную педагогику / Е. С. Немчанина // «Мой университет», №4, 17 (2014)

Скуднова Т. Д.,
д. филос. наук, проф. кафедры психологии
Педченко С.О.
магистрант кафедры психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ
ПРОБЛЕМЫ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема задержки речевого развития детей дошкольного возраста, выявляются генетические, социальные факторы и особенности этого феномена.

Ключевые слова: речь, развитие, задержка речевого развития, дошкольники, ограниченные возможности.

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS FOR
STUDYING THE PROBLEM OF DELAYED SPEECH DEVELOPMENT
OF PRESCHOOL CHILDREN**

Skudnova T. D.,
D. Philos. Ph.D., Prof. of the Department of Psychology
Pedchenko S.O.
Undergraduate of the Department of Psychology
of the Chekhov TI (Branch) of the Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education "RSEU (RINH)"

Annotation. This article discusses the problem of delayed speech development of preschool children, reveals genetic, social factors and features of this phenomenon. Key words: speech, development, delayed speech development, preschoolers, limited opportunities.

Keywords: speech, development, speech development delay, preschool child, limited opportunities.

В настоящее время все большему числу детей ставится диагноз «задержка речевого развития». С возрастом задержки исправляются, но незначительные дефекты часто остаются на всю жизнь. Задержка речевого развития чаще встречается у мальчиков, чем у девочек. В большинстве случаев этиология неизвестна, поэтому для постановки точного диагноза необходимо динамическое наблюдение за ребенком. Дети с нарушениями речи являются самой многочисленной группой в популяции дошкольников с ограниченными возможностями. Специалисты сосредоточены на различных формах речевой патологии с различной этиологией и симптомами, что свидетельствует об усложнении структуры языковых нарушений и неуклонном прогрессировании качественных изменений в речевой популяции.

В психолого-педагогических исследованиях накоплен значительный объем информации о проблемах обучения и воспитания детей с задержкой речевого развития (О.Е. Громова, Т.В. Волосовец, Л.Х. Галигузова, Е.О. Смирнова, Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева, Ю.Ф. Гаркуша, И.С. Кривовяз, 1995, Приходько, Л.Г. Садовникова, Л.С. Цветкова, Н.И. Васильева, О.Е. Грибова, В. Киселева, Л.М. Гладковская и др).

Теоретической основой нашего исследования являются: основополагающие труды ведущих отечественных дефектологов и психологов: - культурно-историческая концепция Л.С. Выготского о соотношении первичного дефекта и вторичных нарушений и о роли социальных факторов в формировании аномального развития; - теория А.Р. Лурии о системной динамической локализации высших психических функций; - учение Р.Е. Левиной о системном характере речевых нарушений; - теоретические труды по проблеме ЗПР (М.С.Певзнер, Т.А.Власова, Н.А.Никашина, К.С.Лебединская, У.В.Ульенкова, И.Ф.Марковская, С.Г.Шевченко, Р.Д.Тригер и др.).

В своих работах А.Р. Лурия подчеркивал, что процесс развития и обучения таких детей затруднено. Это связано с тем, что в силу особенностей развития отделов головного мозга они не могут овладеть знаниями, умениями и навыками так же эффективно, как их сверстники. Нарушения в работе головного мозга у детей с ЗПР проявляются в момент созревания головного мозга, т.е., когда его развитие еще не закончено. Исследователем было отмечено, что «несозревшие структуры головного

мозга являются определяющими в процессе определения возрастной динамики и устойчивости двигательного, речевого, социального и психического развития ребенка дошкольного возраста» [6].

Таким образом, расстройство речи – это задержка в овладении устной речью у детей в возрасте до трех лет по сравнению с нормальным возрастом. Задержка в развитии языка характеризуется качественным и количественным недоразвитием словарного запаса, отсутствием выразительных навыков, отсутствием фразовых глаголов к двум годам и отсутствием связной речи к трем годам. В большинстве случаев значительные задержки в развитии речи сопровождаются плохими зрительно-пространственными навыками и двигательной неуклюжестью. Развитие речи обычно улучшается по мере взросления, но легкая диспраксия часто сохраняется на протяжении всей жизни. Особенностью задержки развития является генетическое бремя сходных или родственных расстройств, что позволяет предположить, что генетические факторы играют важную роль в этиологии многих (но не всех) случаев.

Факторы окружающей среды также часто способствуют задержке развития, но в большинстве случаев они являются наименее важными. В большинстве случаев этиология задержки развития неизвестна, поэтому невозможно предсказать вероятность дальнейшего развития без постоянного динамического наблюдения [1].

Исторически интерес к этим явлениям проявлялся в различных науках, таких как философия, педагогика, психология, лингвистика, психолингвистика, биология, психофизиология, генетика. Из-за многообразия аспектов проявления языковых способностей человека различные науки внедрили свои собственные методы и подходы к изучению многих вопросов, касающихся наших знаний о таких важных, сложных и малоизученных функциях человеческого организма, как речь и языковой аппарат. Исследования психологов, педагогов и лингвистов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, Л.В. Щербы, А.Н. Гвоздева, В.В. Виноградова, К.И. Соловьева, Виноградова, Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохина, А.М. Леушиной, М.М. Конины создали предпосылки для комплексного подхода к решению проблем развития речи у детей дошкольного возраста.

Во многих случаях языковые расстройства имеют недифференцированные, мозаичные черты в сочетании с дефицитом в

перцептивной, моторной, когнитивной и других сферах психической деятельности ребенка (Т.Н. Волковская, А.Н. Волковская). На основе лингвистического анализа Т.Н. Волковская обосновала термин «языковое расстройство», который является наиболее подходящим, обобщенным и нейтральным способом характеристики речевой популяции как в возрастном, так и в качественном аспектах [2].

Речь, как высшая психическая функция и важнейший компонент познавательной деятельности, и язык, как средство реализации речевой деятельности и мыслительных процессов, были предметом особого интереса психологов и лингвистов в 19-20 веках. Современный этап развития гуманитарных и естественных наук не ослабил интереса к изучению этих явлений, который пополняется новыми исследовательскими данными.

Исследования детей с задержкой речевого развития в раннем детстве дают общие рекомендации и факты, но, к сожалению, фундаментальных обобщающих исследований, учитывающих задержку речевого развития, не существует [4].

Как отмечается в статье Громовой О.Е. «Формирование первичного словаря детей», логопедическая помощь дошкольникам в настоящее время оказывается в основном с 3-5 лет, и у детей можно точно определить основные категории заболеваний, связанных с нарушениями речи и приводят к недоразвитию общего языка или речи и фонологии [3]. По мнению О.Е. Громовой, «В реальной логопедии довольно часто наблюдается неадекватное сужение ЗРР, которое трактуется как нарушение темпа развития языка и, в большинстве случаев, естественная тенденция к нормализации. Эта «нормализация» иногда ошибочно трактуется как состояние речи у детей после трех лет, но с точки зрения современных системных подходов к анализу этиологических механизмов нарушений речевого развития ее следует рассматривать в рамках понятия «недоразвитие речи» [3]. Иначе возникает нелогичная ситуация, когда до трех лет ребенку ставят диагноз «ЗРР», затем «физиологическая дислалия», а в четыре-пять лет – общее или фонологическое/фонематическое недоразвитие речи.

Психологи также отмечают, что дети с диагнозом «задержка речевого развития», как правило, неврологически неблагополучны. Внешне это проявляется в поведенческих характеристиках. Дети

возбудимы и расторможены или, наоборот, пассивны и инфантильны, их внимание произвольно и неустойчиво. Дети с нарушениями речи имеют неуклюжую моторику, плохо двигают руками и пальцами, к двум годам теряют «клещевой» захват, часто не могут скоординировать точные движения губ и языка, даже по указанию взрослого [7]. Пассивный словарный запас часто находится на уровне существительных. Это означает, что дети ориентируются по названию предметов и показывают картинки, но не понимают вопросов в косвенных падежах и редко ориентируются по названию действий.

По мнению российских исследователей задержка речи является традиционным понятием. Он используется для описания нетипичного развития речи, при котором задержки всех структурных элементов - фонетики, лексики и грамматики - независимо от их степени носят временный характер и относительно легко устраняются с помощью специально разработанных методик. Все знания приобретаются с помощью языка. Все, что известно о природе предметов и явлений, в прошлом и настоящем, люди усваивают с помощью языка с детства до старости. Знание поступает в язык в результате социально-исторического познания действительности, закрепляется в языке и снова передается людям с помощью языка. Без овладения языком путь к знаниям закрыт, а знание языка является подготовительным упражнением ко всем остальным знаниям и начальной основой любого образования [4].

Следует отметить, что специалисты используют разные термины для обозначения языковых нарушений: «патология речи», «расстройство речевого развития», «языковое расстройство», «речевое отклонение», «дефект речи», «недоразвитие», «языковое расстройство». Дети с задержкой речевого развития должны проконсультироваться с детским неврологом, детским отоларингологом, логопедом или психологом и, при необходимости, пройти медицинское обследование. Коррекционная работа с задержкой речевого развития требует психолого-педагогической и медицинской помощи.

Таким образом, анализ последних теоретических и прикладных исследований показывает, что отсутствуют специальные психологические исследования, направленные на сравнительное изучение особенностей речевого развития у нормально развивающихся дошкольников и детей с нарушениями речи. Наиболее актуальным вопросом остается разработка

коррекционных и развивающих программ для детей с задержкой речевого развития. Также отсутствуют современные методы психологической оценки для изучения ключевых аспектов языкового развития детей, позволяющие проводить межкультурное сравнение особенностей языкового развития детей.

Литература

1. Визель, Т. Г. Аномалии речевого развития ребенка. В помощь родителям / Т. Г. Визель. М. : Секачев В., 2021. 228 с.
2. Волковская, Т. Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР / Т. Н. Волковская. Автореферат канд дис. М., 1999.
3. Громова, О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О. Е. Громова // Журнал «Логопед». – 2007. – №3. – С. 26-32.
4. Жулина, Е. В. Система ранней помощи детям с задержкой речевого развития: монография / Е. В. Жулина. – Новгород: НГПУ, 2018. – 143 с.
5. Журбина, О. А. Дети с задержкой психического развития. Подготовка к школе / О. А. Журбина, Н. В. Краснощекова. – М.: Феникс, 2018. – 158 с.
6. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.
7. Шемякина, О. В. Преодоление задержки речевого развития у детей 2-3 лет. Диагностическая и коррекционно-воспитательная работа логопеда ДОУ / О. В. Шемякина. – М.: Издательство «ГНОМ», 2014. – 155 с.

Хасаншина С.В.

магистрант

ИИМО ЮФУ

г. Ростов-на-Дону

Сторожакова Е.В.

канд. пед. н., доцент

ЮФУ

г. Ростов-на-Дону,

Шоган В.В.

доктор пед. н., профессор

ЮФУ

г. Ростов-на-Дону

ПРОЕКТ «Я ПОЗНАЮ МИР» В КОНТЕКСТЕ ГЛУБИННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлена идея обучения и воспитания школьников с ОВЗ. В данном случае используется комплексный подход и реализуются следующие задачи. Сопровождение и помощь учащимся с ОВЗ и школьникам, испытывающим трудности в освоении основной образовательной программы основного общего образования, а также трудности в адаптации к социуму; обучение и развитие студентов педагогического направления в контексте широкого спектра педагогических и инклюзивных профессиональных компетенций (специализированные обучающие программы, семинары, вебинары). Школьники (колясочники, гиперактивные дети, слабовыраженный аутизм) обучаются в специальных условиях индивидуального подхода, в котором студенты, используя глубинную технологию обучения В.В. Шогана (образ, анализ, смысл, действие, рефлексия), преподавая различные предметы (чтение, письмо, математика, окружающий мир), добиваются значимых продвижений в области усвоения предметного содержания, нравственного и гражданского воспитания и адаптации к социуму школьников с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзия, познание, образ, анализ, смысл, действие, рефлексия, мироотношение, активность, педагогическая эффективность.

Khasanshina S.V.

Master student

IIMO SFU

Rostov-on-Don

Storozhakova E.V.

cand. ped. PhD, Associate Professor

SFU

Rostov-on-Don,

Shogan V.V.

doctor ped. n., professor

SFU

Rostov-on-Don

THE PROJECT "I KNOW THE WORLD" IN THE CONTEXT OF DEEP LEARNING TECHNOLOGY

Annotation. The article presents the idea of teaching and educating schoolchildren with disabilities. In this case, an integrated approach is used, where children who do not have the physical ability to stay in a regular school (wheelchair users, hyperactive children, mild autism) are taught in special conditions of an individual approach in which students, using the deep learning technology of V.V. Shogana (image, analysis, meaning, action, reflection), working with one student and teaching various subjects (reading, writing, mathematics, the world around them), achieve significant advances in the field of assimilation of subject content, moral and civic education and adaptation to the society of schoolchildren with disabilities.

Keywords: inclusion, cognition, image, analysis, meaning, action, reflection, attitude to the world, activity, pedagogical effectiveness

В настоящее время в современном российском обществе широко развивается инклюзивное образование, однако зачастую дети с ОВЗ, обучающиеся в школе, не успевают освоить образовательную программу. Это связано с тем, что современная школа только перестраивается на новый системный инклюзивный образовательный подход.

В сентябре 2021 года в ИИМО ЮФУ был создан просветительский проект «Я познаю мир».

Цели и задачи проекта:

- сопровождение и помощь учащимся с ОВЗ и школьникам, испытывающим трудности в освоении основной образовательной программы основного общего образования, а также трудности в адаптации к социуму;

- обучение и развитие студентов педагогического направления в контексте широкого спектра педагогических и инклюзивных профессиональных компетенций (специализированные обучающие программы, семинары, вебинары);

- создание условий развития поликультурной компетенции участников проекта «Я познаю мир»;

- вовлечение школьников среднего и старшего возраста из общеобразовательных школ в качестве наставников для передачи опыта, в котором они преуспели и развиваются;

- процесс обучения строится на развитии базовых чувств участников образовательного процесса, интеграции полученного опыта в реальную жизнь, диалог школа – вуз (учащиеся младшего школьного возраста, учащиеся среднего школьного возраста, учащиеся старшего школьного возраста, студенты, преподаватели, обмен опытом);

- создание адаптивной программы проекта с опорой на методологические и методические принципы обучения и развития на основе аксиологического, гуманистического, антропологического, экзистенциального, культурологического, герменевтического, полисубъектного подходов в контексте парадигмы личностно ориентированного образования.

- Выстраивание системы методической работы на основе глубинной технологии и педагогики развития чувств В.В. Шогана, Е.В. Сторожаковой, методов педагогики М. Монтессори, методов лечебной педагогики и социальной терапии, методов танцевальной и театральной терапии, иппотерапии.

- Проект развивается на основе принципов инклюзивного образования.

Участие в проекте «Я познаю мир» — это уникальная возможность студентам педагогического направления попробовать себя в роли учителей и тьюторов, под руководством профессионалов в области инклюзивного обучения уже с первого курса. Студент педагогического направления

становится не просто учителем для нормотипичных детей, а также овладевает компетенциями работы с детьми с ОВЗ. Мы считаем, что такие проектные классы необходимы в каждом педагогическом вузе, так как это помогает взаимодействию между цепочкой школа – вуз и школа – вуз – инклюзивное гражданское общество (освоение практического инклюзивного опыта, свобода выбора, учительская идентичность, специалист работает во имя человека).

В сентябре 2021 г. создана инициативная группа проекта: научный консультант, студенты и магистранты педагогического направления ИИМО ЮФУ, психолог, учитель начальных классов, музыкальный руководитель, танцевальный терапевт, театральный терапевт, иппотерапевт. Участники группы стали «помощниками» учащихся младшего школьного возраста, среди которых дети с ОВЗ, а также дети, испытывающие трудности в освоении основной образовательной программы основного общего образования. Задача группы состояла в освоении предметного, психолого-педагогического, методического содержания поставленных целей и задач. В сентябре 2021 г. был открыт проектный класс, в который вошли 3 человека: 2 мальчика, 1 девочка – колясочница (спина бифида). Под руководством научного консультанта кандидата педагогических наук доцента Сторожаковой Е.В. (автора статьи) была создана специальная адаптивная программа, создающая условия помощи и поддержки учащимся проектного класса в освоении основной образовательной программы основного общего образования.

Работа проектного класса началась со специально организованной конференции, в которой приняли участие все члены инициативной группы, а также родители пришедших в проектный класс учеников. На конференции были обозначены зоны ближайшего развития учащихся проектного класса, а также членов инициативной рабочей группы, определены индивидуальные траектории обучения и развития и разработаны педагогические, психологические, методические рекомендации по каждому инклюзивному уроку как для онлайн, так и оффлайн форм работы. Такие конференции являются частью программы и проходят каждые два месяца в течение учебного года.

В рамках работы проекта «Я познаю мир» проводятся лечебно-педагогические и социально-педагогические семинары, вебинары для психолого-педагогического состава инициативной группы, театральные

мастер-классы, мастер-классы по танцевальной терапии; образовательные проекты: «созерцательные путешествия» – выезды в природные заповедники и городские парки с целью проведения психолого-педагогических тренингов в контексте ценностно-смыслового и духовно-нравственного развития участников «Я познаю мир»; культурно-исторические экскурсии (осуществление программы, связанной с созерцательными путешествиями и культурно-историческими экскурсиями: Старочеркасск, Азов, Таганрог, Железноводск, Архыз, Петербург, Москва); театрално-исторические игры; погружения на выезде; просветительские экскурсии по темам уроков (музеи, храмы, конный клуб, благотворительный фонд «Детская деревня», библиотеки); участие в танцевально-инклюзивных фестивалях; инклюзивные спектакли и концерты в культурном пространстве города, области, страны.

Уроки и мероприятия инклюзивного проекта «Я познаю мир» разрабатываются на основе глубинной технологии В.В. Шогана.

Мы применяем следующие методические формы уроков:

Урок образ – целостный символический образ личностно-значимой темы, где урок восходит к символу и от детского личностного опыта переходит далее к символическим понятиям и персонам. Урок завершается особым актом детского творчества (эссе, рисование, лепка или устное выражение отношения к символу).

Урок мышления основан на работе с мыслительными концентрами и осуществляется на основе погружения обучаемого в интеллектуальную мыслительную деятельность, с помощью смысловых интриг, проблемных ситуаций, ассоциативных схем в самостоятельное выражение своего понимания предмета.

Урок настроения как условие смыслопорождения. На уроке используются художественные средства, поэзия, музыка, живопись, театр. «С помощью этих средств открываются смысловые коды культуры и человеческой жизни» [9].

Урок самостоятельного действия – конструирование, моделирование, проектирование реальной жизни на основе усвоенного содержания.

Урок актуализации и рефлексии осуществляет связь обучения с внутренним миром ученика и с социумом.

Основные предметы в инклюзивном проекте «Я познаю мир»: письмо; математика; чтение; окружающий мир, английский язык,

технология, хореография, музыка, театр, арт-терапия, танцевальная терапия, сказкотерапия.

Важным философским основанием проекта является аксиологический подход, который изучает вопросы, связанные с природой ценностей и их места в реальности, а также структуру ценностного мира, т.е. изучает связь различных ценностей между собой с социальными и культурными факторами и структурой личности. Индивидуальная программа работы выстроена таким образом, чтобы создать условия для пробуждения глубинных творческих способностей субъекта образования. «Любовь, истина, добро, красота, творчество – идеалы и ценности, составляющее неделимое целое в развитии и воспитании, могут стать основой жизненного пути учеников, если будет открыт их смысл» [7].

Учащиеся проектного класса уже сделали определенные успехи в течение полутора лет работы. Представим некоторые примеры:

Девочка 8 лет с диагнозом «Спина бифида» стала первой ученицей проектного класса «Я познаю мир». Обучаясь в частной школе, у неё были трудности в освоении чтения, письма и математики. Педагогический состав проекта, в результате коллегиальных заседаний, создал индивидуальную программу работы с ученицей. Начали с танцевальной терапии, т.к. девочка эмпатичная личность и любит музыку. Вместе с терапевтом создавался номер, который отражал внутренний мир ребёнка. Она стала соучастником творения. Танцевальный рисунок был очень быстро освоен, занятия вдохновляли ученицу. Идея номера состояла в том, что нужно было двигаться на коляске, как бабочка – кружиться, поднимать руки, изображая полёт, а также двигаться по траектории бесконечности «восьмёрка», взаимодействовать с двумя танцевальными терапевтами, которые были в образе крыльев бабочки. В завершении номера один из хореографов-терапевтов поднимал ребёнка перед собой, и девочка переживала чувство настоящего полёта. Через некоторое время номер «Бабочка» был заявлен на международный танцевальный инклюзивный фестиваль, на котором ученица проектного класса заняла первое место и привезла кубок победителя. Этот важнейший шаг стал основой для обучения. Сложный танцевальный рисунок был выучен быстро, а это означало, что мы можем опираться на данный опыт в уроках. Вскоре после этого события и методического заседания был сделан упор на освоение чтения и письма в первую очередь. Символикой нашего обучения стал

«полёт бабочки» и музыка, сопровождающая этот полёт. С данным символом мы работали на уроках чтения, письма, математики. Благодаря данной технологии мы добились успехов. Наша ученица очень быстро освоила чтение и письмо.

Ещё один ученик проектного класса «Я познаю мир», мальчик 8 лет. Он учится в обычной общеобразовательной школе, но испытывает трудности в освоении школьной программы, а также трудности в адаптации к социуму. Мальчик с глубоким внутренним миром, энергичный, любознательный, тонко чувствующий природу и красоту. У обучаемого отмечается гиперактивность, а также нарушение концентрации внимания. Мы начали работу с того, что составили индивидуальную программу. Была поставлена задача начать с иппотерапии. Занятия по верховой езде проходят на природе, в отдалённом от города месте. На первом занятии присутствовали родители, участники инициативной группы, 2 иппотерапевта. Наш ученик сначала боялся, но потом победил свой страх, и для него начался новый жизненный этап. Ему очень нравятся лошади. Он вдохновлён своими занятиями, появилось желание учиться, наш ученик стал более внимательным и сконцентрированным, изменился цвет лица, стал чаще улыбаться и смеяться. Там, где проходят занятия, много пространства. Когда выпал снег, он бегал по заснеженному полю, как будто летел. Наблюдая за ребёнком, мы поняли, символом его внутреннего мира является полёт. Наша догадка подтвердилась, мечта ученика – стать лётчиком, его притягивает небо, и он собирает модели самолётов. Символ полёта проник в пространство уроков. Окружающий мир мы начинали с птичьего полёта, обучаемый быстрее запоминал географические названия, стал эффективнее работать с картой. На уроках математики мы изучали цифры на приборной доске самолёта, а в русском языке он писал предложения от имени командира корабля воздушного судна. На занятиях в театральной мастерской проекта «Я познаю мир» наш ученик играет в спектакле по пьесе Мориса Метерлинка «Синяя птица». Он сам определил для себя роль «Радость бегать босиком», где действие символизирует полёт. Когда на спектакль приходят зрители, перед нашим учеником стоит задача пробежать через весь зрительный зал, пробуждая чувства полёта и радости у людей. Успехом работы стала ожидаемая инициативной группой заинтересованность в обучении математикой и окружающим миром.

Фразы ученика проектного класса «Я познаю мир»: «Снег хрустит под ногами в деревне, а мне кажется, что это уют жизни», «Этот мальчик хороший, потому что у его мамы добрая и красивая душа».

В.В. Шоган пишет: «от мгновений, наделённых качеством, субъект образования переходит к моментам чувства, а от элементов чувственности восходит к целостным настроениям, и от них к устойчивым чувственным представлениям. Далее в предзавершающей стадии восхождения субъект образования открывает для себя чувство образа, интеллектуальные чувства, этико-эстетические, практические чувства и чувства рефлексии. Когда же его эмоциональная сфера завершается как качество, то есть наполняется всеми аспектами чувственности, субъект восходит к мироотношению, под которым в глубинной технологии понимается внедрение человеческой самости в реальность социальных отношений. Здесь нужно понимать, что мир под влиянием сформированной чувственной сферы субъекта образования изменяется и гармонизируется» [12].

В 2023 г. в проекте ИИМО ЮФУ «Я познаю мир» 7 учеников, среди них 3 человека с ОВЗ. Совместно с научным консультантом участники инициативной группы подготовили учебное пособие, в котором представлен методический опыт работы инклюзивного проекта «Я познаю мир».

Литература

1. Благов, Ю. В. Формирование поликультурной компетенции у студентов на основе интегративного подхода / Ю. В. Благов // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в Вузе. Материалы V международной научно-практической конференции. Уральский государственный горный университет. – Екатеринбург, 2022. – С. 67-74.

2. Заббарова, М. Г., Дормидонтова, Л. П. Формирование поликультурной компетенции младших школьников средствами народного искусства / М. Г. Заббарова, Л. П. Дормидонтова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 5. – С. 30-34.

3. Князев, С. А. Роль школьного инклюзивного театра в развитии личности ребенка / С. А. Князев // Инклюзивные практики в социокультурном пространстве. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Ижевск, 2022. – С. 62-64.

4. Ковалев, В. В., Шоган, В. В. Педагогика чувства и технология СПАС как средства повышения потенциала современного российского образования / В. В. Ковалев, В. В. Шоган // Научно-образовательный потенциал как фактор национальной безопасности. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Белгород, 2021. С. 125-128.

5. Крысов, А. В. Повышение профессиональной компетенции педагогов в условиях введения ФГОС обучающихся с ОВЗ / А. В. Крысов. Сборник Материалов участников областной научно-практической конференции. – Киров: ООО Типография «Старая Вятка», 2017. – 205 с.

6. Людвигевич, А. Н. Инклюзивный урок в современной школе / А. Н. Людвигевич // Auditorium. – 2020. – № 2 (26). – С. 74-76.

7. Метелкина, Ж. С., Шоган, В. В., Сторожакова, Е. В. Инновационные технологические аспекты современного образования / Ж. С. Метелкина, В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 10. – С. 45-53.

8. Морозова, С. А. Профессиональные пробы как метод подготовки будущих педагогов к организации инклюзивного образования школьников / С. А. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 25.

9. Сторожакова, Е. В. О женственности новой педагогики чувства / Е. В. Сторожакова // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 12. – С. 57-64.

10. Сторожакова, Е. В. Принцип единого образовательного педагогического пространства / Е. В. Сторожакова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2018. – № 10. – С. 35-44.

11. Торлопова, Л. А. Театр как «Образ Жизни» человека с инвалидностью / Л. А. Торлопова // Антропологические наблюдения. Вестник Антропологии. – 2021. – № 1. – С. 50-60.

12. Шоган, В. В., Сторожакова, Е. В. От школы до аспирантуры. Новая технология непрерывного исторического образования / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2020. – 240 с.

13. Шоган, В.В. Модусы бытия как глубинная основа педагогики чувства / В. В. Шоган // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 12. – С. 51-56.

Ярошенко Г.В.
канд. полит. н., доцент
Белуженко О.В.
канд. хим. н.
Григорьева А.А.
ЮРИУ (филиал)
ФГБОУ ВО «РАНХиГС»
г. Ростов-на-Дону

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДИКТОРОВ СКЛОННОСТИ К ЭКСТРЕМИЗМУ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Аннотация. Исследование посвящено выявлению связей между диспозициями насильственного экстремизма у студентов-инвалидов и рядом психофизиологических и социально-психологических характеристик личности – уровнем депрессии, участием в буллинге, подверженностью виктимизации. При помощи однофакторного дисперсионного анализа ANOVA были установлены достоверные функциональные зависимости между указанными особенностями респондентов и их диспозициями насильственного экстремизма.

Ключевые слова: лица с инвалидностью, экстремизм, предикторы, диагностика склонности к экстремизму, уровень депрессии, прямой буллинг, косвенная виктимизация.

Yaroshenko G.V.
Candidate of political Sciences,
associate Professor,
Beluzhenko O.V.
Candidate of chemical Sciences,
Grigor'eva A.A.
South-Russian Institute of Management (branch)
of "Russian Academy of National Economy and Public Service
under the President of the Russian Federation"
Rostov on Don
yaroshenkogv@uriu.ranepa.ru

IDENTIFICATION OF PREDICTORS OF PROPENSITY TO EXTREMISM AMONG HUMANITIES UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. The study is devoted to the identification of relationships between the dispositions of violent extremism among students with disabilities and a number of psychophysiological and socio-psychological characteristics of the individual – the level of depression, participation in bullying, victimization. With the help of ANOVA, reliable functional dependencies were established between the specified characteristics of respondents and their dispositions of violent extremism.

Key words: people with disabilities, extremism, predictors, diagnostics of propensity to extremism, level of depression, direct bullying, indirect victimization.

Условия выживания в современном мире связаны с рядом угроз и рисков, в число которых входит и проблема экстремизма. Являясь сложным социально-политическим феноменом, экстремизм используется внешними силами, в том числе, и для ведения идеологической борьбы. Необходимо особо подчеркнуть, что, в силу особенностей своего восприятия, молодёжь является тем благодатным объектом, который наиболее подвержен действию экстремистской идеологии и, вследствие этого, оказывается наиболее уязвимой.

Ранее нами сообщалось [5] о проведении в Южно-Российском институте управления – филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ в 2019-2020 гг. социально-психологического тестирования студентов-первокурсников, направленного на раннее выявление лиц, склонных к экстремизму. На двух репрезентативных выборках лиц молодого возраста (в том числе, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья) были установлены достоверные функциональные зависимости между диспозициями насильственного экстремизма и демографическими факторами «пол» и «возраст», микрофактором «факультет» и другими независимыми переменными. В частности, при помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было показано, что медицинский фактор «наличие инвалидности или ОВЗ» значимо влияет на диспозиции

насильственного экстремизма «допустимость агрессии» и «нормативный нигилизм», при этом более высокие средневзвешенные значения данных диспозиций принадлежат именно респондентам с инвалидностью или ОВЗ.

Эти факты привели нас к продолжению исследований, связанных с анализом лояльности лиц с инвалидностью и/или ОВЗ к экстремизму [4]. В частности, был проведён сравнительный анализ склонности к экстремизму как студентов, имеющих ограничения по здоровью, так и не имеющих таковых. Было показано, что существуют различия в уровневых характеристиках диспозиций насильственного экстремизма у студентов обеих категорий, при этом у студентов с инвалидностью склонность к экстремизму является более ярко выраженной.

Поскольку выявление и анализ диспозиций насильственного экстремизма у студенческой молодёжи является перспективным и относительно малоизученным направлением современной социальной психологии, нам показалось интересным попытаться включить в орбиту настоящего исследования новые дополнительные предикторы насильственного экстремизма.

Как отмечают Марютина Т.М. и др. [2], в современных условиях чрезвычайно важна точная диагностика особенностей и возможностей индивида с целью получения наиболее надежного прогноза о характере его будущей деятельности и поведения. Инструментом для получения подобного прогноза и являются предикторы.

Исследования К. Фергюсона и др. [6] отмечают наличие депрессии, отчаяния или суицидальных мыслей у 78% подростков, совершивших нападения в школах США. Другие исследователи обращают внимание на негативное влияние социального окружения в образовательном учреждении: наличие насмешек, запугивания, социальной изоляции. Так, М. Лири и др. отмечают [7], что более 80% лиц, совершивших нападения на школы, испытывали на себе давление, издевательства, групповую травлю, побои или даже ранения, т.е. прямой и косвенный буллинг.

Опираясь на упомянутые выше факты, мы приняли решение выяснить, существуют ли достоверные зависимости между диспозициями насильственного экстремизма у студентов-инвалидов и такими психофизиологическими и социально-психологическими особенностями, как уровень депрессии, участие в буллинге или подверженность ему.

Для выявления склонности студентов ЮРИУ РАНХиГС с инвалидностью и ОВЗ к экстремизму мы применили «Методику диагностики диспозиций насильственного экстремизма» Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова [1]. Для обнаружения депрессивных и субдепрессивных состояний у студентов нами был использован тест В. Зунга [9] в адаптации Т.И. Балашовой. И, наконец, для установления участия в буллинге или подверженности ему нами был применён опросник Д. Олвеуса «Буллинг» [8]. Статистический анализ полученных результатов производился с помощью пакета программ SPSS for Windows.

Процедура анкетирования респондентов производилась в режиме онлайн в мае и июне 2022 года. Всего в анкетировании приняли участие 34 студента-инвалида в возрасте от 17 до 25 лет, средний возраст – 19,68 лет. Гендерный состав: девушки – 21 чел. (61,76 %); юноши – 13 чел. (38,24 %).

После обработки анкет из имеющейся генеральной совокупности нами была выделена «группа риска» по наличию склонности к экстремизму, при этом в качестве верхней границы нами были взяты баллы, приведённые в статье Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова [1]. На рис. 1 представлена динамика склонности студентов-инвалидов ЮРИУ РАНХиГС к экстремизму, полученная путём сравнения данных за октябрь 2020 г. и за май-июнь 2022 г.

Анализ рис. 1 указывает на то, что при переходе от выборки 2020 г. к настоящему исследованию сохраняются основные тренды заселённости диспозиций насильственного экстремизма. Так, для обеих временных категорий наиболее высоко «заселёнными» являются (в порядке убывания) параметры «конвенциональное принуждение», «протестная активность», «мистичность» и «деструктивность и цинизм»; во-вторых, отсутствуют респонденты группы риска по параметрам «культ силы», «интолерантность» и «нормативный нигилизм»; а, в-третьих, доля респондентов, оправдывающих конвенциональное принуждение, для обеих временных категорий – максимальна, и составляет, соответственно, 31,30 и 26,47 процентов. Полученная информация позволяет администрации вуза выстраивать воспитательную работу со студентами-инвалидами именно по тем направлениям, которые были выявлены в ходе настоящего исследования.

На следующем этапе нашего исследования генеральная совокупность численностью 34 человека была подвергнута однофакторному

дисперсионному анализу (*ANOVA*) [3, с. 178]. При этом в качестве зависимых переменных анализировались параметры, выявляемые при помощи методики Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова, а в качестве независимых переменных – уровень депрессии, участие в буллинге или подверженность ему, расцениваемые нами в качестве предикторов.

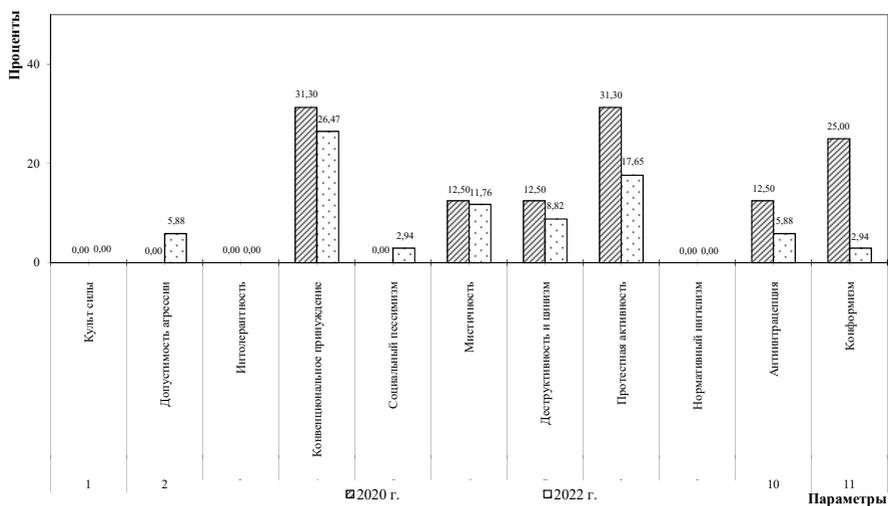


Рис. 1. Выявление студентов-инвалидов «группы риска» по параметрам методики Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова (сравнение данных за 2020 и 2022 гг.)

Почти для всех полученных результатов дисперсионного анализа обнаруженное значение параметра p не превышало 0,05; следовательно, почти все они являются статистически достоверными (табл.).

Из табл. следует, что из пяти взятых нами для рассмотрения индивидуально-психологических характеристик-предикторов лишь три – «прямой активный буллинг», «косвенный пассивный буллинг» и «уровень депрессии» – обнаруживают у обследованных респондентов статистически достоверные зависимости с диспозициями насильственного экстремизма Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова. Для двух оставшихся характеристик-предикторов – «прямого пассивного буллинга» (подверженности физической и вербальной агрессии) и «косвенного активного буллинга»

(сплетни, заговоры, бойкоты, игнорирование просьб) – подобные зависимости выявлены не были.

Рис. 2 отражает статистически достоверную зависимость средних значений диспозиции насильственного экстремизма «интолерантность» от индивидуально-психологической характеристики «участие в прямом активном буллинге».

Таблица

Влияние независимых переменных (предикторов) на зависимые переменные – диспозиции насильственного экстремизма (результаты дисперсионного анализа ANOVA)

<i>Зависимая переменная (диспозиция насильственного экстремизма)</i>	<i>Независимая переменная (предиктор)</i>	<i>F</i>	<i>Уровень значимости p</i>	
Конвенциональное принуждение	Уровень депрессии	3,669	0,037	Значим
Культ силы	Прямой буллинг	5,814	0,001	Значим
Допустимость агрессии		4,767	0,002	Значим
Интолерантность		3,257	0,015	Значим
Конвенциональное принуждение		2,924	0,025	Значим
Социальный пессимизм		4,669	0,002	Значим
Мистичность		2,082	0,089*	Не значим*
Деструктивность и цинизм		5,142	0,001	Значим
Допустимость агрессии		3,013	0,027	Значим
Интолерантность	Косвенная виктимизация	2,243	0,078*	Не значим*
Конвенциональное принуждение		2,696	0,041	Значим
Социальный пессимизм		3,859	0,009	Значим
Деструктивность и цинизм		3,775	0,010	Значим
Протестная активность		2,158	0,088*	Не значим*
Антиинтрацепция		2,518	0,053*	Не значим*

Примечание. Звёздочкой отмечены случаи влияния предиктора, когда не достигнут требуемый уровень значимости эффекта, однако этот уровень намечен как тенденция.

Рассмотрим подробнее ход некоторых кривых.

Прямой активный буллинг выражается в проявлениях как физической агрессии (умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений, кража или порча вещей, обидные

жесты), так и вербальной агрессии (оскорбления, угрозы, запугивание). При этом важен сам факт наличия подобной практики в прошлом конкретного индивида.

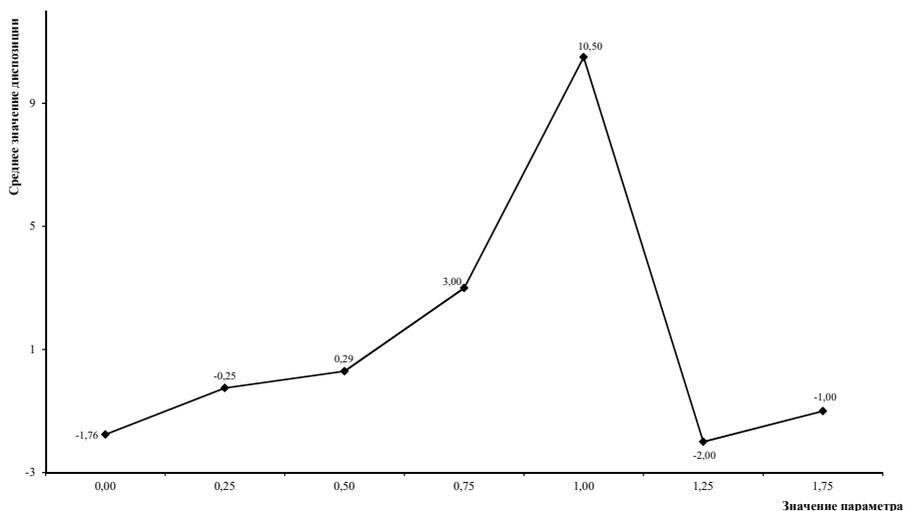


Рис. 2. Влияние предиктора «*прямой активный буллинг*» на диспозицию «*интолерантность*».

Из рис. 2 следует, что студенты-инвалиды, практиковавшие в прошлом участие в прямом активном буллинге, могут поначалу рьяно поддерживать сторонников диспозиции «*интолерантность*», о чём свидетельствует монотонный рост значений данной диспозиции в левой части графика, однако с достижением максимальных значений независимой переменной – их взгляды кардинально меняются, и они перестают одобрять данную линию поведения.

Рис. 3 отражает статистически достоверную зависимость средних значений диспозиции насильственного экстремизма «*конвенциональное принуждение*» от индивидуально-психологической характеристики «*подверженность косвенному пассивному буллингу*».

Косвенный пассивный буллинг (косвенная виктимизация) представляет собой подверженность социальной депривации. При этом

жертва в учебном коллективе находится в условиях полной или почти полной изоляции.

Из рис. 3 следует, что студенты-инвалиды, подвергавшиеся ранее или подвергающиеся в настоящее время в учебном коллективе принудительной социальной депривации, могут поначалу активно поддерживать сторонников диспозиции *«конвенциональное принуждение»*, о чём свидетельствует монотонный рост значений данной диспозиции в левой части графика, однако с усилением их собственной изоляции до критически высоких значений – их взгляды кардинально меняются, и они перестают одобрять данную линию поведения.

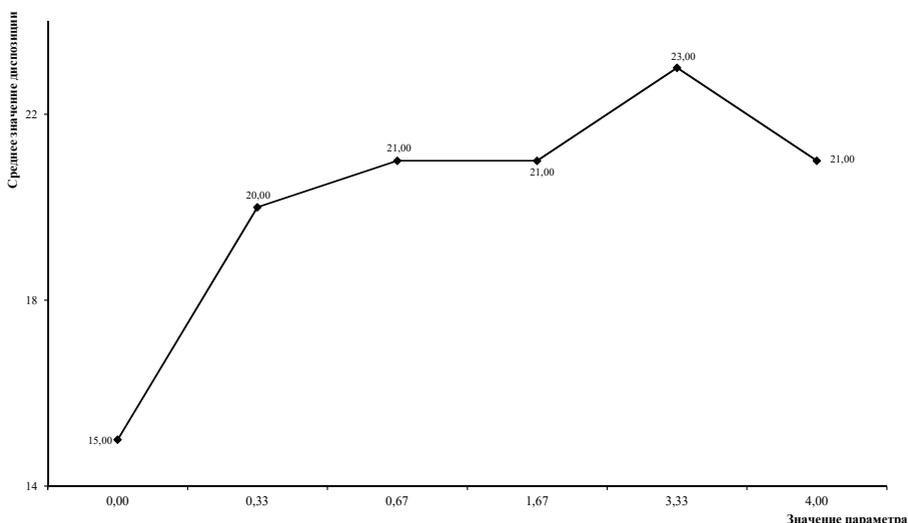


Рис. 3. Влияние предиктора *«косвенный пассивный буллинг»* на диспозицию *«конвенциональное принуждение»*.

Рис. 4 отражает статистически достоверную зависимость средних значений диспозиции насильственного экстремизма *«конвенциональное принуждение»* от психофизиологической характеристики *«уровень депрессии»*.

Из рис. 4 следует, что при переходе студентов-инвалидов от состояния без депрессии к лёгкой депрессии и далее – к субдепрессии средние значения диспозиции *«конвенциональное принуждение»* монотонно возрастают. При этом, в первых двух случаях

средневзвешенные значения данной диспозиции ещё удерживаются в рамках «нормы», тогда как в случае субдепрессии средневзвешенное значение 22,33 – уже относится к «группе риска».

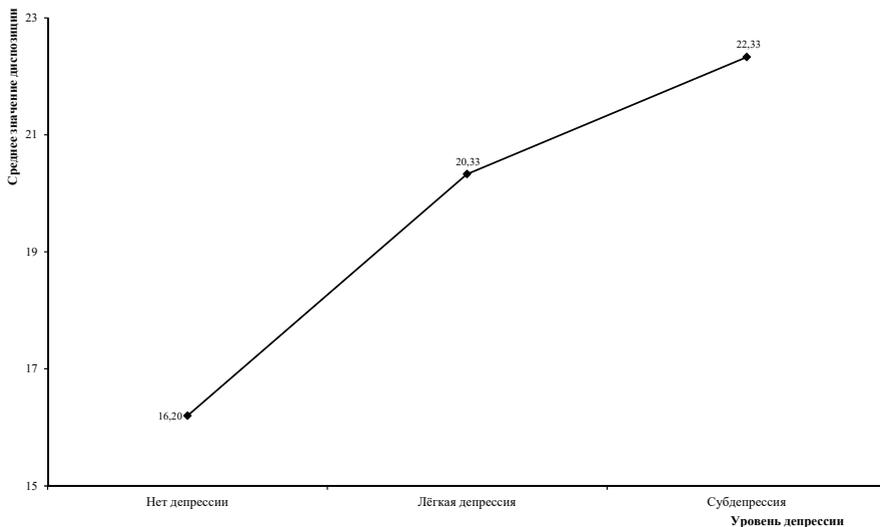


Рис. 4. Влияние предиктора «уровень депрессии» на диспозицию «конвенциональное принуждение».

Выводы:

Эмпирически обоснована взаимосвязь совокупности индивидуально-психологических характеристик личности (уровня депрессии, участия в прямом активном буллинге, подверженности косвенной виктимизации) и диспозициями насильственного экстремизма у студентов-инвалидов, обучающихся в ЮРИУ РАНХиГС.

При помощи однофакторного дисперсионного анализа ANOVA установлены достоверные функциональные зависимости между указанными особенностями респондентов и их диспозициями насильственного экстремизма.

Мы полагаем, что результаты, полученные при изучении отобранных нами индивидуально-психологических предикторов применительно к данной категории респондентов, представляют определённый интерес для научной общественности, а достоверно выявленные в ходе этого изучения статистические закономерности могут быть использованы администрацией

института и кураторами учебных групп при проведении работы с родителями студентов-инвалидов, обучающихся в колледже или на младших курсах бакалавриата и специалитета, а, кроме этого, могут послужить источником полезной информации при планировании воспитательной работы со студентами-инвалидами.

Литература

1. Давыдов, Д. Г., Хломов, К. Д. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма / Д. Г. Давыдов, К. Д. Хломов // Психологическая диагностика. – 2017. – Т. 14. - № 1. – С. 78-97.
2. Марютина, Т. М., Ермолаев, О. Ю., Трубников, В. И. О природе психологических предикторов / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, В. И. Трубников // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 27-34.
3. Наследов, А. Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
4. Ярошенко, Г. В., Белуженко, О. В. Сравнительный анализ склонности к экстремизму студентов-первокурсников гуманитарного вуза и инвалидностью и без / Г. В. Ярошенко, О. В. Белуженко // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции, 20-22 мая 2021 года. / Под науч. ред. Ю. В. Богинской. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2021. – С. 233-237.
5. Ярошенко, Г. В., Белуженко, О. В., Иванова, Л. Л. Полиаспектное исследование диспозиций насильственного экстремизма у студентов-первокурсников гуманитарного вуза / Г. В. Ярошенко, О. В. Белуженко, Л. Л. Иванова // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки. – 2020. – № 4. – С. 225-232.
6. Ferguson C.J., Coulson M., Barnett J. (2011). Psychological Profiles of School Shooters: Positive Directions and One Big Wrong Turn. *Journal of Police Crisis Negotiations*, 11(2), 141-158.
7. Leary M.R., Kowalski R.M., Smith L., Phillips S. (2003). Teasing, rejection and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
8. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. 152 p.
9. Zung W.W. A self-rating depression scale // *Archives of General Psychiatry*. – 1965. – V. 12. – P. 63-70.

РАЗДЕЛ 2
**ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Жилина Л.Я.,
к.п.н., доцент
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»),
Таганрог

**НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗИЦИИ БЕЗУСЛОВНОГО ПРИНЯТИЯ
ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: Автор статьи обосновывает значение и необходимость формирования позиции безусловного принятия детей с ОВЗ в инклюзивном образовании, предлагает направления и формы работы психолога для решения заявленной проблемы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, безусловное принятие, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Zhilina L.Ya.
Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog

**DIRECTIONS AND FORMS OF WORK OF A PSYCHOLOGIST
ON THE FORMATION OF THE POSITION OF UNCONDITIONAL
ACCEPTANCE OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE
EDUCATION**

Abstract: The author of the article substantiates the importance and necessity of forming a position of unconditional acceptance of children with

disabilities in inclusive education, determines the directions and forms of work of a psychologist to solve the stated problem.

Key words: inclusive education, unconditional acceptance, children with disabilities.

В мировой практике признана тесная связь между образованием лиц с ОВЗ и степенью их участия в жизни общества. Особое внимание обращено к проблеме инклюзивного обучения лиц с ОВЗ. Именно инклюзия исключает любые формы дискриминации и утверждает равное отношение ко всем обучающимся, но при этом создает условия для лиц с особыми образовательными потребностями [3]. Не каждый педагог-практик, а тем более студент педагогического вуза, чья деятельность связана с людьми, имеющими особенности в развитии, способен принять ребенка таким, каков он есть. Проблема становления позиции безусловного принятия Другого ещё не нашла своего разрешения.

Цель исследования: изучение феномена безусловного принятия детей с ОВЗ и определение направлений и форм работы психолога, создающей условия для формирования позиции безусловного принятия детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

Анализ научной литературы позволил раскрыть предметное значение понятия «инклюзивная образовательная среда», «принятие», «безусловное принятие».

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития.

Принятие (чего-то или кого-то) – это согласие на близкое и непосредственное взаимодействие, включение в реалистичное взаимодействие без негатива и протестов.

Различают безусловное и условное принятие.

Условное принятие – принятие на время и на каких-то условиях.

Безусловное принятие – полное принятие личности Другого, независимо от того, что он говорит или делает, необходимое условие любого позитивного изменения личности в любых коммуникативных контекстах. Безусловное позитивное принятие исключает оценочный компонент и предполагает принятие как позитивных переживаний, так и негативных фрагментов эмоционального опыта Другого.

Обзор научной литературы выявил, что значительная часть трудностей, связанных с принятием детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде связана с острым дефицитом квалифицированных кадров, необходимостью внесения существенных изменений в учебные планы, методологическим, организационным, материально-техническим обеспечением школ, психологическими трудностями учителей и родителей детей, развивающихся в норме [1], [2], [4].

На этапе эмпирического исследования необходимо было выявить актуальный уровень принятия детей с ОВЗ в образовательном учреждении, определить направления и подобрать формы работы для формирования позиции безусловного принятия детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.

Изучение существующего инструментария показало, что в современной науке существует дефицит психодиагностических методик, направленных на анализ психологического содержания понятия «безусловное принятие» [5].

Экспериментальное исследование проходило на базе Автономной некоммерческой организации «Луч Надежды», МОБУ СОШ № 26 г. Таганрога. В эксперименте приняли участие студенты 1-4 курсов ФПиСП, педагоги образовательного учреждения и родители детей, развивающихся в соответствии с возрастной нормой. Совокупная выборка составила 67 человек.

Согласно методике В. Фейя, оценка сформированности позиции безусловного принятия Другого определялась такими критериями, как сформированность понятия безусловного принятия Другого; благоприятные межличностные отношения с ребенком, имеющим ОВЗ; сформированность личностных профессионально важных качеств.

Мы определили, что высокому уровню принятия соответствует 18,1%, среднему с тенденцией к высокому – 19,3%; среднему с тенденцией к низкому – 37%; низкому – 22,9% респондентов.

Метод «Экспертных оценок» показал, что значительная часть студентов находятся еще на стадии роста своего профессионального «Я» и стадии приобретения профессиональных навыков, когда отношения с детьми строятся, исходя из субъективного опыта и представлений, а психолого-педагогические знания использовались студентами с существенными недостатками, что соответствует низкому уровню. К

среднему уровню – стадии пробы – были отнесены 37% студентов. Они умеют ставить цели в выстраивании отношений с детьми, но педагогическая задача не всегда решается корректно либо без недостатков. 14,8% студентов были отнесены к 3 (высокому) уровню – стадия стабилизации профессионального опыта. Студенты этого уровня осознанно формулируют цели педагогической деятельности, умело выстраивают отношения с детьми, педагогические задачи в основном решаются правильно.

Для выявления трудностей в установлении эмоциональных контактов с детьми с особенностями в развитии была использована методика В.В. Бойко.

Было выявлено, что наибольшую трудность во всех 3-х выборках вызывает шкала, отражающая умение управлять эмоциями, дозировать их, а также шкала, определяющая гибкость, развитость, выразительность эмоций. В студенческой выборке также высокими оказались показатели негативного и неадекватного проявления эмоций (по 14,8% соответственно). В выборке родителей – нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе 12,5%. В беседах с родителями нормотипичных детей мы выяснили, что их опасения в основном связаны со страхами, что совместное обучение их детей с детьми ОВЗ приведет к снижению успеваемости здоровых школьников.

У педагогов и студентов трудности принятия детей с ОВЗ обусловлены недостаточной подготовленностью в области педагогики и психологии особого детства; дефицитом информированности о принципах взаимодействия с указанным детским контингентом; слабой критичностью собственной деятельности как определяющей условия развития особого ребенка в настоящем и будущем (когнитивно-информационные трудности); недостаточным умением выбора адекватных средств и способов практического взаимодействия с ребенком с ОВЗ, отсутствием опыта в решении подобных задач (организационно-практические трудности).

У родителей нормотипичных детей трудности обусловлены субъективным восприятием ребенка с ОВЗ и негативными социальными установками относительно его возможностей развития (личностные трудности притяжения); амбивалентностью чувств (от сочувствия до неприязни) по отношению к детям с ОВЗ (эмоциональные).

На следующем этапе нашего исследования были определены направления и подобраны формы работы каждой группе респондентов, способствующие устранению трудностей и определяющие возможность формирования позиции безусловного принятия детей с ОВЗ. Нами были подобраны формы работы для каждой группы респондентов. Работа должна осуществляться в 3-х направлениях: с педагогами, студентами и родителями нормотипичных детей. Важной особенностью предлагаемой нами работы должна быть ее систематичность, последовательность и поэтапность.

Мы выделили диагностический, когнитивно-информационный, просветительский, практический и аналитический этапы. Каждый из этапов призван решать конкретные цели и задачи. Целью диагностического этапа является изучение актуальной позиции принятия детей с ОВЗ. Далее проводится коррекционная работа, направленная на устранение выявленных трудностей принятия и создающая возможность развития у педагогов, задействованных в инклюзивном процессе, родителей нормотипичных детей и студентов позиции безусловного принятия ребенка с ОВЗ. На заключительном этапе – аналитическом – подводятся итоги, соотносятся полученные результаты с достижением цели, планируется и корректируется дальнейшая работа.

Для педагогов и студентов рекомендованы семинары, вебинары, участие в работе стажерских практик, обучающие программы (психологические, социально-ориентированные), тренинги, дискуссии, беседы, встречи, лектории, индивидуальное и групповое консультирование, благотворительные акции и проекты.

Для родителей – участие в совместных мероприятиях: школьные и городские праздники; театрализованные представления; игровые и творческие программы; конкурсы; экскурсии; спортивные мероприятия, индивидуальное и групповое консультирование, информационные листы. Участие в работе Родительского Психологического Клуба.

Мы полагаем, что предложенные формы работы будут способствовать развитию инклюзивной культуры и создадут условия для формирования позиции безусловного принятия детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

Литература

1. Алехина, С. В., Алексеева, М. Н., Агафонова, Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Дунаевская, Э. Б. Факторы психологической готовности учителей к включению в общеобразовательный класс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Э. Б. Дунаевская // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. – № 3. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://elsu.ru/journal/issues/121/articles/1748/> (дата обращения: 21.01.2023).
3. Жилина, Л. Я. Изучение позиции безусловного принятия детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [Текст] / Л. Я. Жилина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы VI-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» (Таганрог, 25 февраля 2022 г). отв. ред. О.А. Холина; Южный федеральный университет. – Ростов н/Д; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2022. – С. 140-146.
4. Коробейникова, И. А. Специальный стандарт образования – на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития [Текст] / И. А. Коробейникова // Дефектология. – М.: Школа-Пресс, 2012. – № 1. – С. 10-17.
5. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. [Текст] / Методики и тесты: учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 2005. – 672 с.

Коновская О.М.
Белуженко О.В.
канд. хим. н.
Сагиян Д.Ю.
МБОУ города Ростова-на-Дону
«Школа № 99»
г. Ростов-на-Дону

ВЛИЯНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Аннотация. Настоящая работа представляет собой опыт исследования ценностных ориентаций старших подростков. На целевых выборках лиц молодого возраста, имеющих и не имеющих нарушения здоровья, установлены достоверные причинно-следственные связи между ценностными ориентациями и демографическим фактором «возраст» для обеих групп респондентов. Впервые проанализирована специфика предпочитаемых жизненных сфер и терминальных ценностей старшеклассников, имеющих нарушения здоровья.

Ключевые слова: демографические факторы, старшие подростки с нарушениями здоровья, ценностные ориентации, дисперсионный анализ.

Konovskaya O.M.
Beluzhenko O.V.
Candidate of chemical Sciences,
Sagiyan D.Yu.
The municipal budgetary secondary school
providing general education № 99
Rostov-on-Don
ocdod-bel@mail.ru

THE INFLUENCE OF DEMOGRAPHIC FACTORS ON THE VALUE ORIENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. This work is an experience of studying the value orientations of older adolescents. Reliable cause-and-effect relationships between value

orientations and the demographic factor "age" for both groups of respondents were established on target samples of young people with and without health disorders. For the first time, the specifics of the preferred life spheres and terminal values of high school students with health disorders had been analyzed.

Key words: demographic factors, older adolescents with health disorders, value orientations, variance analysis.

Хорошо известно, что смысл обучения состоит не только и не столько в усвоении знаний, сколько в формировании у будущего выпускника целостной структуры личностных качеств.

Мы предприняли тщательное исследование научной литературы, которое показало, что существует небольшое количество исследований ценностных ориентаций лиц молодого возраста [2], [3], [5], [7], однако во всех случаях респондентами являлись лица, не имеющие отклонений в состоянии здоровья.

Вместе с тем, известно [1], что практически в любом образовательном учреждении вместе со здоровыми детьми обучаются дети с особыми потребностями, среди которых: детей с задержкой психического развития – от 15 до 25%; детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – до 10-12%; детей с нарушениями анализаторов – 20%.

Основанием для постановки проблемы настоящей статьи является противоречие между наличием среди контингента учащихся средней школы старшего подросткового возраста значительного количества лиц с нарушениями здоровья – и отсутствием информации об особенностях их ценностных ориентаций, об их возрастной динамике, а, следовательно, и отсутствием возможности коллектива образовательного учреждения адекватно реагировать на потребности обучаемых.

Основной целью нашего исследования является изучение ценностных ориентаций старшеклассников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также установление достоверных причинно-следственных связей между ценностными ориентациями и рядом независимых переменных.

Задачи исследования:

1. Выявление уровневых характеристик ценностных ориентаций у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ и у старшеклассников, не имеющих ограничений по здоровью.
2. Сравнительный анализ уровневых характеристик ценностных ориентаций у обеих указанных групп респондентов.
3. Выявление достоверных причинно-следственных связей между ценностными ориентациями и рядом демографических факторов для обеих групп респондентов.

В выборку вошли:

- Обучающиеся 9-х – 11-х классов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (12 чел.).
- Обучающиеся 9-х – 11-х классов, не имеющие ограничений по здоровью (12 чел.) – контрольная группа.

Первая подвыборка формировалась по принципу доступных случаев. В неё вошли 4 девушки и 8 юношей в возрасте от 15 до 17 лет (средний возраст – 15,5 лет).

Вторая подвыборка формировалась на основе принципа эквивалентности первой подвыборке по полу, возрасту и параллели.

Исследование было проведено в январе 2022 г. в режиме on-line.

Для выявления предпочитаемых жизненных сфер и терминальных ценностей респондентов мы применили опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина [6].

Для статистической обработки диагностических материалов нами использовался пакет программы SPSS 13 [4]. Для описания полученной информации были применены анализ средних значений, однофакторный и двухфакторный дисперсионный анализ.

На рис. 1 и 2 представлены основные статистические характеристики ценностных ориентаций для старшеклассников обеих подвыборок.

Из рис. 1 следует, что у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ наиболее предпочитаемым жизненными сферами являются «обучение и образование» (с большим отрывом), «увлечения» и «профессиональная жизнь».

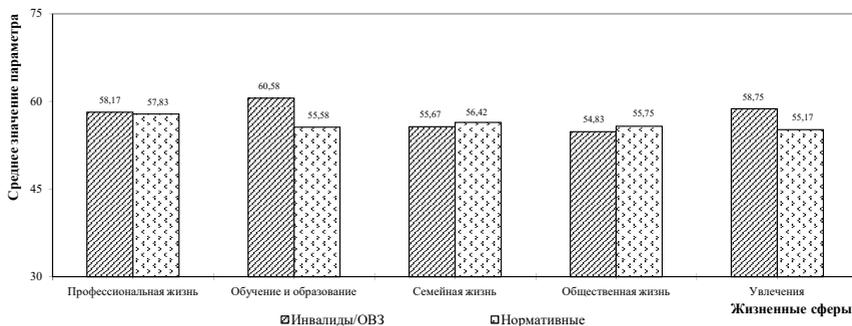


Рис. 1. Сравнение средних значений предпочитаемых жизненных сфер, полученных по методике И.Г. Сенина для обеих подвыборок.

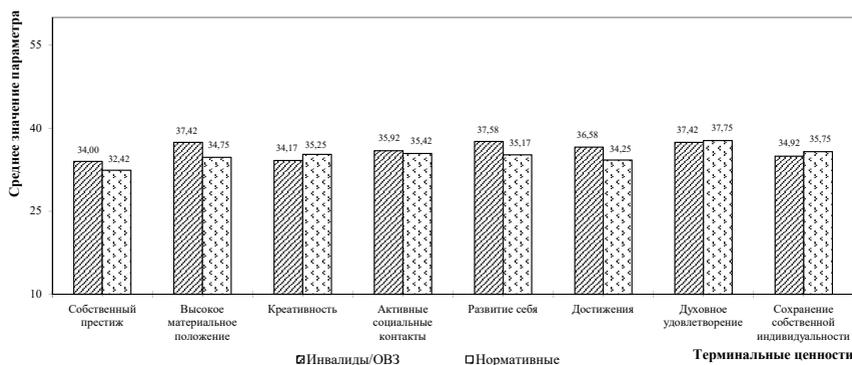


Рис. 2. Сравнение средних значений терминальных ценностей, полученных по методике И.Г. Сенина для обеих подвыборок.

Наименее выбираемой жизненной сферой у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ является «общественная жизнь», что может быть обусловлено их невысокими коммуникационными навыками.

В свою очередь, у обучающихся без ограничений по здоровью наиболее предпочитаемым жизненными сферами являются «профессиональная жизнь», «семейная жизнь» и «общественная жизнь».

Наименее выбираемой жизненной сферой у старшеклассников без ограничений по здоровью является сфера «увлечения», хотя, стоит заметить, что численное значение этого параметра весьма близко и к четвёртому, и даже к третьему месту в рейтинге жизненных сфер респондентов данной подвыборки.

Из рис. 2 следует, что у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ наиболее предпочитаемыми терминальными ценностями являются «развитие себя», «высокое материальное положение» и «духовное удовлетворение».

Наименее выбираемой терминальной ценностью у старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ является «собственный престиж», что, наряду с другими причинами, может быть обусловлено их невысокой самооценкой.

В свою очередь, у обучающихся без ограничений по здоровью наиболее предпочитаемым терминальными ценностями являются «духовное удовлетворение», «сохранение собственной индивидуальности» и «активные социальные контакты». Наименее выбираемой терминальной ценностью у старшеклассников без ограничений по здоровью, так же, как и у лиц с инвалидностью и ОВЗ, является «собственный престиж» (причём, с большим отрывом). Мы полагаем, что это может быть объяснено относительной личностной незрелостью респондентов данной подвыборки.

На следующем этапе нашего исследования обе выборки по отдельности были подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу (ANOVA) [4, с. 178]. При этом в качестве зависимых переменных анализировались параметры, выявляемые при помощи методики И.Г. Сенина, а в качестве независимых переменных – демографические параметры «пол», «возраст» и «учебная параллель».

Для части полученных результатов дисперсионного анализа обнаруженное значение параметра p не превышало 0,05; следовательно, они являются статистически достоверными (табл. 1-2).

Из табл. 1-2 следует, что из трёх демографических параметров, которыми мы оперировали, лишь один – «возраст» – обнаруживает у обследованных респондентов статистически достоверные зависимости с показателями обнаруженных терминальных ценностей и предпочитаемых жизненных сфер. Для двух оставшихся демографических параметров – «пола» и «учебной параллели» – подобные зависимости выявлены не были.

Таблица 1

Влияние независимой переменной (демографического параметра «возраст») на зависимые переменные – ценностные ориентации по И.Г. Сенину респондентов с инвалидностью и ОВЗ (результаты дисперсионного анализа ANOVA)

<i>Зависимая переменная (ценностная ориентация)</i>	<i>Независимая переменная (демографический параметр)</i>	<i>F</i>	<i>Уровень значимости p</i>	
Семейная жизнь	Возраст	4,176	0,052*	Не значим*
Общественная жизнь		3,037	0,098*	Не
Достижения		3,629	0,070*	Не

Примечание. Звёздочкой отмечены случаи влияния предиктора, когда не достигнут требуемый уровень значимости эффекта, однако этот уровень намечен как тенденция.

Таблица 2

Влияние независимой переменной (демографического параметра «возраст») на зависимые переменные – ценностные ориентации по И.Г. Сенину респондентов, не имеющих проблем по здоровью (результаты дисперсионного анализа ANOVA)

<i>Зависимая переменная (ценностная ориентация)</i>	<i>Независимая переменная (демографический)</i>	<i>F</i>	<i>Уровень значимости p</i>	
Увлечения	Возраст	5,153	0,032	Значим
Развитие себя		3,610	0,071*	Не
Духовное		6,958	0,015	Значим

Примечание. Звёздочкой отмечены случаи влияния предиктора, когда не достигнут требуемый уровень значимости эффекта, однако этот уровень намечен как тенденция.

Обращают на себя внимание две вещи. Во-первых, полное несовпадение параметров ценностных ориентаций, имеющих статистически достоверные зависимости с демографическим параметром «возраст» для двух рассматриваемых подгрупп респондентов. Во-вторых, ход кривых. Так, если у нормативных респондентов переход от 15 до 16

лет сопровождается ростом ценностной ориентации (см., например, рис. 3), то у респондентов с инвалидностью и ОВЗ этот же переход сопровождается падением ценностной ориентации, т.е. обесцениванием (см. рис. 4).

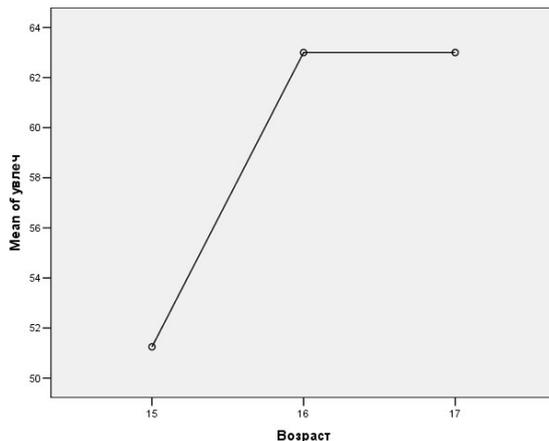


Рис. 3. Влияние демографического параметра «*возраст*» на ценностную ориентацию «*увлечения*» у нормативных респондентов.

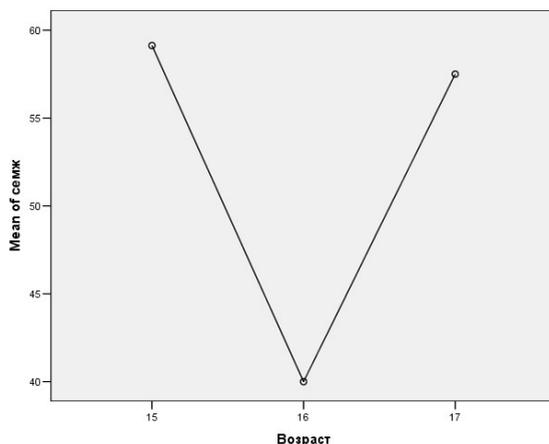


Рис. 4. Влияние демографического параметра «*возраст*» на ценностную ориентацию «*семейная жизнь*» у респондентов с инвалидностью и ОВЗ.

На следующем этапе нашего исследования обе выборки были объединены, и совокупная выборка была подвергнута уже

двухфакторному дисперсионному анализу (*General Linear Model*) [4]. При этом в качестве зависимых переменных анализировались параметры, выявляемые при помощи методики И.Г. Сенина, а в качестве независимых переменных – совместно демографический параметр «*возраст*» и медицинский параметр «*наличие инвалидности/ОВЗ*». Подобный приём позволил получить интересные дополнительные результаты.

Так, было обнаружено, что график зависимости ценностной ориентации «*духовное удовлетворение*» от упомянутых выше независимых переменных, выглядит следующим образом (рис. 5), причём связь между этими независимыми переменными носит значимый характер ($F = 3,619$; $p = 0,048$).

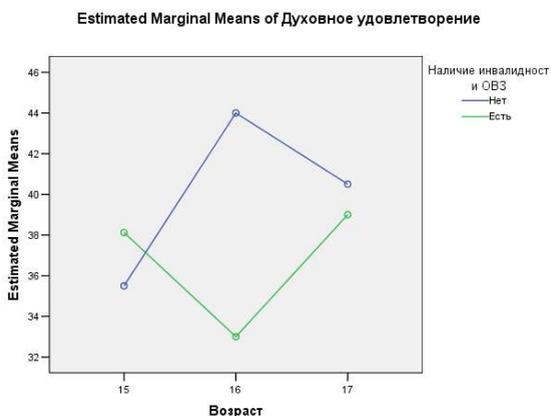


Рис. 5. Зависимость ценностной ориентации «*духовное удовлетворение*» от демографического параметра «*возраст*» для обеих групп респондентов.

Из рис. 5 следует, что для нормативных респондентов ценностная ориентация «*духовное удовлетворение*» характеризуется более высокими значениями практически во всём рассматриваемом возрастном диапазоне, за исключением пятнадцатилетних респондентов.

Далее было обнаружено, что график зависимости ценностной ориентации «*общественная жизнь*» от упомянутых выше независимых переменных, выглядит следующим образом (рис. 6), причём связь между этими независимыми переменными вновь носит значимый характер ($F = 4,633$; $p = 0,024$).

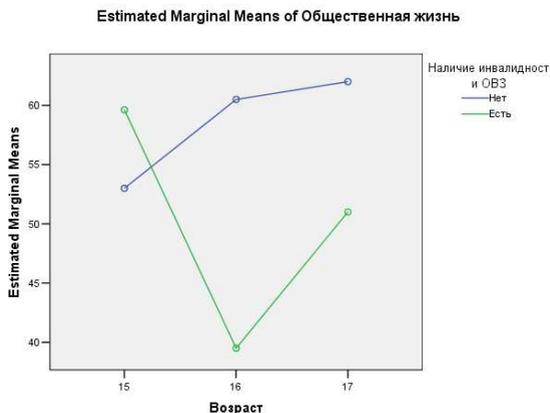


Рис. 6. Зависимость ценностной ориентации «общественная жизнь» от демографического параметра «возраст» для обеих групп респондентов.

Из рис. 6 следует, что для нормативных респондентов ценностная ориентация «общественная» характеризуется более высокими значениями практически во всём рассматриваемом возрастном диапазоне, за исключением пятнадцатилетних респондентов.

И, наконец, было обнаружено, что график зависимости ценностной ориентации «креативность» от упомянутых выше независимых переменных, выглядит следующим образом (рис. 7), причём связь между этими независимыми переменными имеет тенденцию к значимости ($F = 3,011$; $p = 0,074$).

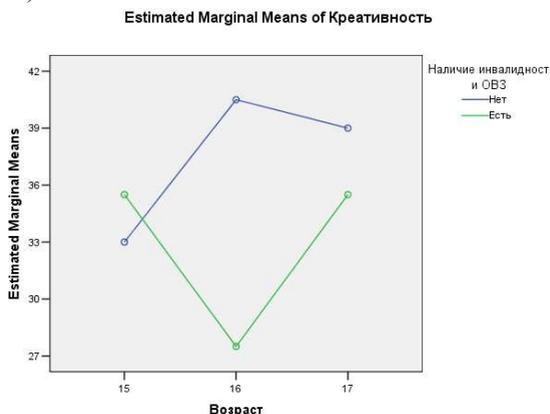


Рис. 7. Зависимость ценностной ориентации «креативность» от демографического параметра «возраст» для обеих групп респондентов.

Из рис. 7 следует, что для нормативных респондентов ценностная ориентация «креативность» уже ожидаемо характеризуется более высокими значениями практически во всём рассматриваемом возрастном диапазоне, за исключением пятнадцатилетних респондентов.

Выводы:

1. Впервые проанализирована специфика предпочитаемых жизненных сфер и терминальных ценностей старшеклассников, имеющих нарушения здоровья.
2. Осуществлён анализ уровневых характеристик ценностных ориентаций у обеих указанных групп респондентов. Обнаружено, что уровневые характеристики подвыборок существенно отличаются друг от друга.
3. При помощи метода одно- и двухфакторного дисперсионного анализа установлены достоверные причинно-следственные связи между ценностными ориентациями и демографическим фактором «возраст» для обеих групп респондентов.
4. Полученные нами результаты заметно расширяют научные представления об обусловленности ценностных ориентаций старших подростков с инвалидностью и ОВЗ не только особенностями развития самих респондентов, но и демографическими факторами.

Литература

1. Аслаева, Р. Г. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие / Р. Г. Аслаева. – Уфа: Мир печати, 2011. – 270 с.
2. Макарова, А. П., Саввинова, А. Е. Ценности городских и сельских подростков / А. П. Макарова, А. Е. Саввинова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5. – С. 38-39.
3. Мурзина, К. Е. Формирование ценностных ориентаций у старшеклассников / К. Е. Мурзина // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 01. – ART 75036. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75036.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
4. Наследов, А. Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
5. Селезнёв, В. Н., Овсяник, О. А. Ценностные ориентации старших школьников / В. Н. Селезнёв, О. А. Овсяник // Вестник Московского

государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 4. – С. 68-79.

6. Сенин, И. Г. Опросник терминальных ценностей [Текст] / И. Г. Сенин // Детский психолог. – 1995. – №7. – С. 28-43.
7. Холодкова, О. Г. Ценностные ориентации и профессиональная направленность личности старших подростков / О. Г. Холодкова, М. Д. Полякова. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 165-172.

Макова М.И.,
педагог-психолог,
Таганрогский техникум сервиса и ЖКХ,
г. Таганрог

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. Распространение в нашей стране инклюзивного образования является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с Законом об образовании. В новых социальных условиях, работая по новым образовательным стандартам, педагогический состав образовательных организаций должен овладеть необходимыми знаниями в области инклюзивного образования. Современному педагогу необходимо соблюдать систему профессионально-ценностных ориентаций, направленных на признание ценности личности человека независимо от степени его нарушения. Каждый педагог должен осознавать свою ответственность как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимать и принимать творческую сущность педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которая требует больших духовных и психологически – эмоциональных затрат.

Ключевые слова: готовность, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, инклюзивная компетентность.

Makova M. I.,
teacher-psychologist,
Technical School of Service and Housing,
Taganrog

PSYCHOLOGICAL READINESS OF A TEACHER TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The spread of inclusive education in our country is not only a reflection of the times, but also represents the realization of the rights of children

to education in accordance with the Law on Education. In the new social conditions, working according to new educational standards, the teaching staff of educational organizations must acquire the necessary knowledge in the field of inclusive education. A modern teacher needs to observe a system of professional value orientations aimed at recognizing the value of a person's personality, regardless of the degree of its violation. Each teacher must be aware of his responsibility as a bearer of culture and its translator for people with developmental disabilities; understand and accept the creative essence of pedagogical activity with children with disabilities, which requires great spiritual and psychological-emotional costs.

Key words: readiness, inclusive education, children with disabilities, inclusive competence.

В нормативно-правовых документах, а именно в Законе Российской Федерации «Об образовании», статье 5 говорится о том, что создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

До того, как термин «инклюзивное образование» был введен в теорию и практику, ученые говорили об интеграции детей с особыми образовательными потребностями. В частности, Л.С. Выготский, сравнивая коррекционную школу с общеобразовательной школой, указывал, что при всех достоинствах коррекционная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает ребенка с ограниченными возможностями развития в узкий круг, создает замкнутый мир, где все приспособлено к дефекту, все фиксирует внимание на этом недостатке, и не вводит в настоящую жизнь. Исходя из мнения Л. С. Выготского, можно сделать вывод, что задачей воспитания ребенка с нарушениями развития

являются его интеграция в жизнь и компенсация недостатков путем активизации деятельности его сохранных анализаторов [1].

Российский дефектолог, специалист в области специальной и коррекционной педагогики Н.Н. Малофеев подчеркивает, что надо строить практику инклюзивного образования, постепенно ее расширяя. Ранняя социализация благотворно сказывается на формировании личности детей и их адаптации в реальной жизни [6].

Таким образом, включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы позволяет им успешно самоактуализироваться, развить навыки, позволяющие им активно участвовать в жизни общества.

Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов. Педагог, обучающий детей с ОВЗ, должен психологически быть готов принять детей с физическими недостатками, с трудностями в обучении. Не менее важно, чтобы педагог был методически готов к созданию специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках существующей массовой образовательной системы. Также необходима разработка и реализация коррекционно-развивающих технологий обучения данной группы обучающихся. Педагогу необходимо учиться вырабатывать ориентиры, принципы поведения и собственной педагогической деятельности на основе принятия ценностей специфической профессиональной группы.

Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве (К.К. Платонов, М.А. Котик, В.А. Сосновский, Р.Д. Санжаева, Л.И. Захарова).

По мнению О. М. Краснорядцевой, психологическая готовность педагога – это форма установок, предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям, в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира, а также в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации, а именно через проявление личностных способностей.

Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования включает эмоциональное принятие детей с нарушениями развития, готовность включать детей в совместную деятельность,

рефлексия профессионального опыта и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

В общем виде психологическая готовность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями есть целостная развивающаяся система, комплексное психологическое образование.

Отечественные специалисты С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, В.И. Лопатина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, О.С. Кузьмина выделили три основных блока профессиональных качеств инклюзивной компетенции.

1. Мотивационно-ценностные качества:

- Педагогу необходимо знать и понимать сущность инклюзивного образования, а именно его цели и задачи, основные условия, барьеры и ресурсы.

- Педагог, работая с детьми с ОВЗ, должен принять философию инклюзии, а также ее целевые и ценностные установки.

- Педагог должен быть наделён деликатностью и тактичностью и обязательно соблюдать конфиденциальность информации о здоровье и личных тайнах «особого» обучающегося и его семьи.

- Педагог должен быть наделён педагогическим оптимизмом по отношению к детям с ОВЗ, веря в их продвижение в обучении, но не ожидая результатов, превышающих их возможности.

- Педагог должен формировать у здоровых детей толерантное отношение к детям с ОВЗ.

2. Операционно-деятельностные качества:

- Педагогу необходимо знать и изучать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ.

- Педагогу необходимо учитывать образовательные потребности детей с ОВЗ, делать предварительные прогнозы их развития с помощью психолого-педагогической диагностики и определять основные направления коррекционной работы.

- Педагог должен грамотно отбирать и эффективно применять в процессе организации совместного обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ современные методы и технологии, игры и упражнения на развитие сенсорики, моторики, психических процессов и произвольной психической деятельности, метод «воспитывающих ситуаций».

- Педагог должен последовательно выстраивать процесс включения детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их уровня интеллекта и зоны ближайшего развития в процесс обучения всего класса. Например, используя индивидуализированные задания — при переводе их в разряд дифференцированных — выполнение заданий совместно со всеми детьми.

- Педагогу необходимо соблюдать коррекционно-развивающую предметно-пространственную среду, одновременно отвечающую потребностям здоровых детей и детей с ОВЗ. Если в классе дети с нарушением зрения — дозировать зрительную нагрузку и использование информационных технологий. Слабослышащего ребенка посадить так, чтобы он четко видел лицо учителя. Детям с ЗПР давать алгоритм и пошаговую инструкцию выполнения заданий. Модифицировать задания с опорой на здоровые системы восприятия детей с ОВЗ.

3. Рефлексивно-оценочные способности:

- Педагог должен владеть специальной терминологией.
- Педагогу необходимо грамотно использовать технологии организации инклюзивного образования.

- Педагог должен разрабатывать, создавать и применять индивидуальные адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ.

- Педагогу необходимо разрабатывать и реализовывать индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты, которые основаны на принципах гуманизма и необходимых знаниях в сфере коррекционной педагогики и специальной психологии.

- Педагог должен работать в междисциплинарной команде, которая должна обеспечивать комплексный характер психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ.

Очевидно, что в развитии инклюзивного образования большую роль играет человеческий фактор. В педагогическом коллективе формируется образ педагога, который будет психологически готов к реализации инклюзивного образования. Но в настоящее время проблема психологической готовности к реализации инклюзивного обучения недостаточно разработана. Можно предположить, что у педагогов с многолетним стажем, вероятно, психологическая готовность будет на более низком уровне, что вызовет определенные проблемы в ситуациях

внедрения детей с особыми потребностями в образовательный процесс. Что касается педагогов с меньшим стажем или у выпускников педагогического университета, возможно, психологическая готовность будет выше. Так как они более восприимчивы к нововведениям в образовательном процессе, у них еще не сложились в процессе преподавания установки, которые трудно преодолеть, и в настоящее время педагоги больше подготавливают к непредвиденным ситуациям в образовательном процессе, то есть воспитывают более «гибкого» педагога.

В условиях инклюзии педагог оказывается в новом психологическом и педагогическом пространстве. Это пространство требует целенаправленно и последовательно развивать навыки гибкого реагирования на особые потребности детей с ОВЗ и использовать альтернативные формы коммуникации с ними. Эти навыки приобретаются с помощью специальной подготовки. Подготовка педагогов в условиях инклюзивного образования требует постоянного самообучения и саморазвития.

Изучая и анализируя данную тему, были сделаны следующие выводы:

1. Необходимо постоянно поддерживать уверенность обучающихся, обеспечить им субъективное переживание успеха при определенных усилиях. Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям обучающегося.

2. Необходима тщательная подготовка перед каждым занятием. Важна не быстрота и количество сделанного, а тщательность и правильность выполнения самых простых заданий.

3. Не нужно требовать немедленного включения в работу. На каждом занятии необходимо обязательно вводить организационный момент, т.к. обучающиеся с ОВЗ с трудом переключаются с предыдущей деятельности.

4. Не нужно ставить обучающегося в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа, обязательно дать некоторое время для обдумывания.

5. Не рекомендуется давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой и сложный материал, необходимо разделять его на отдельные части и давать их постепенно.

6. Темп подачи учебного материала должен быть спокойным, ровным, с многократным повтором основных моментов.

7. В момент выполнения задания недопустимо отвлекать на какие-либо дополнения, уточнения, инструкции, т.к. процесс переключения внимания у детей ОВЗ снижен.

8. Стараться облегчить учебную деятельность использованием зрительных опор на занятии (картин, схем, таблиц), но не увлекаться слишком, т.к. объём восприятия снижен.

9. Активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического). Обучающиеся должны слушать, смотреть, проговаривать и т.д.

10. Необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей, но делать это тактично.

11. Для концентрации рассеянного внимания необходимо делать паузы перед заданиями, менять интонацию и используя приемы привлечения внимания.

12. Можно использовать на занятиях игровую ситуацию, прибегать к дополнительной мотивации (похвала, соревнования и др.).

13. Создавать максимально эмоционально комфортную обстановку на занятии, поддерживать атмосферу доброжелательности.

14. Необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся как на уроках общеобразовательного цикла, так и во время специальных занятий.

15. Необходимо включать обучающихся с ОВЗ в групповую деятельность.

16. Важно не огорчаться и не разочаровываться от неудач и радоваться даже самым маленьким успехам.

17. Необходимо верить, что педагог занимается не безнадежным делом. Педагог не снимет диагноз, но сможет сделать многое другое, учитывая особенности: понять ребенка с ОВЗ, принять его таким, какой он есть, и помочь социализироваться.

Литература

1. Булановой, Э. И. Леонгард. – Москва: Федеральный институт развития образования, 2012. – С.79-83.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] / Л. С. Выготский: В 6 томах. Т.5. – Основы дефектологии. – М., 1983. – 368 с.
3. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями [Текст] / Д. В. Зайцев // Социологическое исследование. – 2004. – № 7 – С. 127-132.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
5. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст] / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупов. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
6. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (Психологический анализ) [Текст] / Е. А. Климов: учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 320 с.
7. Малофеев, Н. Н. Интегративные тенденции современного специального образования [Текст] / Н. Н. Малофеев, А. Н. Коноплева, Л. С. Лазгиева. – М.: Полиграф сервис, 2004. – 406 с.
8. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
9. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/>
10. Попов, В. В., Музыка, О. А. Актуальность проблемы формирования инклюзивной культуры: научный дискурс / В. В. Попов, О. А. Музыка. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-problemy-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-nauchnyy-diskurs>.
11. Попов, В. В., Музыка, О. А. Инклюзивное образование в контексте социальных трансформаций / В. В. Попов, О. А. Музыка. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-kontekste-sotsialnyh-transformatsiy>.
12. Скуднова, Т. Д., Макаров, А. В. Инклюзивная культура родителей детей с ОВЗ как психолого-педагогическая проблема / Т. Д.

Скуднова, А. В. Макаров – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-roditeley-detey-s-ovz-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema>.

13. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/

14. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и в обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Шипицына. – 2-е изд. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Музыка О.А.
декан факультета психологии и социальной педагогики
ТИ имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
доктор философских наук, профессор,
руководитель лаборатории инклюзивной практики «Синергия»
г. Таганрог
Шарапа О.Н.,
магистрант
ТИ имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог

**К ВОПРОСУ О МНОГООБРАЗИИ ФИЛОСОФСКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И МОДЕЛЕЙ В
ИССЛЕДОВАНИЯХ ФЕНОМЕНА ИНКЛЮЗИИ И ПРОБЛЕМ
ИНВАЛИДНОСТИ**

Аннотация. В статье проведен анализ литературы, который позволил выделить восемь основных зарубежных моделей инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, инвалидность, модели, подходы.

Music O.A.
Dean of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy
TI named after A.P. Chekhov (branch) "RGEU (RINH)",
Doctor of Philosophy, Professor,
Head of the laboratory of inclusive practice "Synergy"
Taganrog
Sharapa O.N.,
undergraduate
TI named after A.P. Chekhov (branch) "RGEU (RINH)",
Taganrog

**TO THE QUESTION OF THE VARIETY OF PHILOSOPHICAL
AND PEDAGOGICAL APPROACHES AND MODELS IN STUDIES OF
THE PHENOMENON OF INCLUSION AND THE PROBLEMS OF
DISABILITY**

Annotation. The article analyzes the literature, which made it possible to identify eight main foreign models of inclusion.

Key words: inclusion, disability, models, approaches.

Феномен инклюзии в современной науке привлекает внимание как теоретиков, так и практиков. Все большее значение приобретает решение проблемы формирования инклюзивной культуры современного трансформирующегося общества. Основными концептами для изучения являются такие как: «инклюзия», «инклюзивное образование», «включающее общество», «принимающее общество», «инклюзивная культура» и др. Для раскрытия содержания данных концептов и формирования категориального аппарата теории инклюзии необходим междисциплинарный синтез научного знания и учет многообразия сложившихся подходов и моделей как в зарубежной, так и отечественной теории и практике.

Подчеркнем, что фундаментальными основами для исследования и построения моделей инклюзии являются такие философские подходы, как конструктивизм и прагматизм; экзистенциализм и феноменология; системный и синергетические подходы. Какова же специфика этих подходов и основой каких моделей инклюзии они стали? Проведенный анализ литературы позволил нам выделить 8 основных зарубежных моделей инклюзии/инвалидности:

1) **«Материалистическая или неомарксистская модель»**. В основе данной модели лежат постулаты учения К. Маркса, марксистской социологии, а также политической экономии. Красной нитью проходит идея признания лиц с инвалидностью угнетенной социальной группой. В системе трудовой занятости для работодателей лица с инвалидностью рассматриваются как непривлекательная рабочая сила. Инвалиды в контексте данной модели считаются социально «проигравшими», то есть социальными «лузерами» (social losers).

2) **«Модель независимой жизни» или «Культурная модель инвалидности»**. Главная идея - интеграция и восстановление взаимосвязи лиц с инвалидностью в обществе нормотипичных через активизацию потенциальных возможностей каждой личности. М. Оливер выдвигает идею максимальных возможностей инвалидов через раскрытие способностей к самоорганизации и самообеспечению. В основе данной модели лежат положения Всеобщей Декларации ЮНЕСКО (2001 г.) о культурном разнообразии. Человек с инвалидностью выступает как определенный культурный феномен, обладающий личностной уникальностью, определенными психологическими качествами,

способствующими появлению групповой идентичности, а как следствие, укреплению общественной позиции;

4) **«Модель человеческого разнообразия».** Ключевой идеей является представление об инвалидности как определенном стиле жизни, о специфическом разнообразии: телесном без выделения нозологии, с одной стороны, а, с другой стороны, инвалидность как нормальное состояние человека.

5) **«Персоналистская модель».** Главная идея – действенный характер личностного общения, когда каждый индивид «имеет цель в себе и в то же время во всех», а взаимодействие «Я» и «Ты» и переход в «Мы» создает особый опыт – коммуникацию душ, осуществляемую «по ту сторону слов и систем». Личность в персоналистской трактовке выступает как единство трех характеристик: экстерииоризации (осуществление личности вовне); интериоризации (внутренняя сосредоточенность личности и ее духовный мир); трансценденции (выходящее за пределы внутреннего и внешнего, нацеленные на высшие, божественные ценности – истину, благо, красоту).

6) **«Институциональная модель».** Ключевая идея – это инклюзивное образование, понимаемое как один из ведущих институтов современного общества, позволяющий человеку с инвалидностью реализовать себя в доступной безбарьерной среде как независимая и целеустремленная личность на основе профессиональных компетенций.

7) **«Социальная модель».** В основе лежит методология феноменологической социологии, социального конструктивизма, а также символического интеракционизма. Главными концептами данной модели являются следующие: «инвалидность», «ограниченные возможности здоровья», «нарушение», «неспособность», «норма». Своеобразными социальными конструктами реальности выступают: «Другой», социальные ограничения, культурные образцы инвалидности и других групп. В социальной модели инвалидность определяется через нарушения, возникшие в результате существующих в обществе физических, организационных и отношенческих барьеров, предрассудков и стереотипов. Инвалидность – это социальный конструкт, контекстуальное отношение, неспособность, созданная обществом.

9) **«Медицинская модель».** Инвалидность определяется через наличие нарушения здоровья. В общем смысле инвалидность - это

индивидуальный медико-биологический дефект, недостаток, неспособность. Важными компонентами являются: диагностика, стигматизация, специальный уход и специальное образование, адаптация инвалида к среде, социальная эксклюзия и депривация. Главная задача – минимизация нарушений через медицинское вмешательство и терапию. Недостаток модели – она способствует созданию и укреплению негативного образа инвалидов в сознании людей. «Люди с инвалидностью – пассивные получатели минимума услуг, удовлетворяющие базовые потребности». Однако, благодаря внедрению этой модели в практику развитие получили такие направления, как специальная психология и педагогика (например, дефектология, олигофрено- и тифлопедагогика).

Отечественные подходы.

1) **Антропоцентрический подход.** Ключевая идея – личность субъекта с инвалидностью, его самочувствие и здоровье являются центральными объектами любого педагогического процесса.

2) **Гуманистический подход.** Ключевая идея – обязательный учет индивидуально-психологических особенностей субъекта, вера педагога в субъекта и его возможности.

3) **Акмеологический подход.** Главная идея – обеспечение раскрытия творческого потенциала субъекта с инвалидностью в едином образовательном пространстве, продуктивной саморегуляции психической устойчивости и здорового образа жизни.

4) **Системный подход.** Среди основных принципов системного подхода выделяются: - принцип субъектности; - принцип противоречивости и неопределенности; - принцип дополнительности, в основе которого заложена идея взаимного диалога «Другого» как инклюзивного, то есть включающего смысловое принятие мнения всех субъектов инклюзивного пространства.

5) **Социокультурный подход.** Ключевая идея связана с подготовкой и адаптацией субъекта с инвалидностью к процессу перехода от принимающего к включающему обществу через формирование общей инклюзивной культуры как отдельной социальной группы, так и общества в целом. На основе взаимодействия субъектов инклюзивного процесса (лиц с инвалидностью, педагогов, психологов, родителей, тьюторов, инклюзивных волонтеров) формируется социальный опыт как отражение формирования инклюзивной культуры.

6) **Компетентностный подход.** Главная идея – соблюдение не только равных возможностей для обучения, но и равных требований, на основе которых будет определяться компетентностное поле обучаемого, в том числе с инвалидностью.

7) **Деятельностный подход.** Ключевая идея – организация обучения и воспитания в рамках ведущей деятельности и личностных, индивидуально-типологических особенностей субъектов с инвалидностью.

8) **Синергетический подход.** Ключевая идея – это самоорганизация потенциальных внутренних возможностей системы без внешнего влияния. Отсюда главной задачей инклюзивного образования является мягкое наведение субъекта с инвалидностью на выбор пути, способствующий его внутреннему и внешнему развитию. Инвалидность рассматривается не как последняя точка в развитии, а как потенциальная возможность для будущих перспектив.

9) **Технологический подход.** В основе данного подхода лежит задача создания системы образования как системы образовательных операций, способствующих к движению субъекта с инвалидностью к успеху и осознанию своих возможностей через различные творческие техники.

10) **Парадигмальный подход.** В основе данного подхода лежит представление о необходимости учета всей совокупности актуальных парадигм для комплексного учета ориентации научного поиска самого человека и его сущности. Среди парадигм выделяются следующие: синергетическая, гуманистическая, системно-деятельностная и др.

11) **Фасилитирующий подход.** Главная идея – реализация инклюзии основана на том, чтобы не подгонять субъекта с инвалидностью под общественные, личные, социальные представления и стандарты, а сформировать его образ, индивидуальную траекторию личностного и психического развития, исходя из его потребностей, возможностей, при его непосредственном участии. Фасилитаторы – это субъекты образовательного процесса, которые способны побудить и вдохновить учащихся с инвалидностью к активной деятельности с целью актуализации процесса целенаправленного и продуктивного саморазвития.

12) **Экспертный подход.** Основная задача подхода – создать систему экспертных педагогических, психологических, медицинских и других оценок с целью максимального «очеловечивания» инклюзивного

образования. Система экспертных оценок должна включать критерии для оценки потенциала субъекта с инвалидностью, этический контроль реализации инклюзивной практики и войти в образовательный контекст на систематической основе.

13) **Оценочный подход** – направлен на выделение и систематизацию оценивания методик, подходов, моделей, применяемых на практике при реализации идей и принципов инклюзивного образования.

14) **Психолого-педагогический подход** – в основе лежит принцип сопровождения. Сопровождение предполагает не исправление и переделку недостатков, а поиск скрытых ресурсов развития субъекта с инвалидностью, опору на его возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей и самим собой.

15) **Аксиологический подход.** Ключевая идея – фундаментом понимания инклюзивного образования в целом, понимания инклюзии и социальной интеграции, вопросов формирования инклюзивной культуры является аксиология как учение о ценностях. В контексте аксиологического подхода можно изучать вопросы о месте ценности в структуре бытия индивида, а также отношение к фактам реальной жизни, о ценности и специфике самой жизни инвалида, о ценности формирования инклюзивной культуры общества и др.

Таким образом, мы видим многообразие сложившихся подходов и моделей инклюзии/инвалидности, что позволяет учесть максимальное количество теоретических нюансов такого сложного феномена современного общества, как инклюзия. Продолжая познание феномена инклюзии и проблем инвалидности в целом, необходимо учитывать фундамент следующих философских уровней, на основе которых возможно раскрытие новых граней рассматриваемого вопроса. Речь идет о следующих уровнях осмысления идей инклюзии. **Первый уровень – онтологический**, раскрывающий сущность и специфику форм бытия человека и атрибутов материального мира (движения и развития, пространства и времени, самоорганизации, отражения). **Второй уровень – гносеологический**, с позиции которого можно рассмотреть вопрос о познавательных способностях субъектов с инвалидностью, о связи процессов познания и обучения, о мотивах познавательной деятельности, о когнитивной модели смыслового принятия идей инклюзии и др. **Третий**

уровень – аксиологический, один из самых сложных и важных для осмысления уровней, так как затрагивает самые глубинные уровни ценностей, ценностных ориентаций, установок, предпочтений как отдельного субъекта со своим внутренним миром, так и общество в целом, прибывающем в процессе трансформаций и переоценки ценностей. **Четвертый уровень – философско-антропологический**, обобщающий философский и антропологический подходы, связующим звеном которых является личность индивида как центральный объект любого социального процесса, в том числе педагогического процесса. В контексте инклюзивного образования важным объектом внимания и изучения становится субъект с инвалидностью, «включенный» в традиционную систему образования или «исключенный» из нее. **Пятый уровень – историко-философский**, представляющий определенную реконструкцию взглядов и философских подходов к осмыслению феномена инклюзии в современном обществе. **Шестой уровень – социально-философский**, позволяющий раскрыть комплекс философских, социальных и социокультурных аспектов и подходов, раскрывающих сущность и специфику как самой идеи инклюзии, так и эффективность ее применения на практике. **Седьмой уровень – междисциплинарный**, означающий изучение вопросов инклюзии в комплексе многообразия наук, дисциплин и подходов.

Литература

Музыка, О. А., Попов, В. В. Теория инклюзии: социально-философские основания: монография / О. А. Музыка, В. В. Попов. — Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. — 140 с.

**Новикова А.А.
Проскурина О.А.
Гречанникова Э.Е.**
ФГАОУ ВО «Южный Федеральный Университет»
г. Ростов-на-Дону

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «Я ПОЗНАЮ МИР» ОПЫТ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИИМО ЮФУ

Аннотация. Особое место в задачах образовательных реформ занимает вопрос инклюзивного образования. Именно оно предполагает построение учебного процесса таким образом, что все обучающиеся, вне зависимости от каких-либо особенностей, могут быть включены в образовательный процесс в полной мере.

В соответствии со статьей четвертой Конвенции ООН «О правах инвалидов» 2008 г. государство должно обеспечить инклюзивное образование на всех ступенях. Для этого и создаются разные школы, специальные проекты, которые направлены на обучение и воспитание школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из таких проектов является инклюзивный педагогический проект «Я познаю мир».

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дистанционное обучение, глубинная технология обучения, игровые технологии, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

AN INCLUSIVE PEDAGOGICAL PROJECT "I LEARN THE WORLD" THE EXPERIENCE OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL DEPARTMENT OF THE IIMO SFEDU

**Novikova A.A.
Proskurina O.A.
Grechannikova E.E.**
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Southern Federal University"
Rostov-on-Don

Annotation. In accordance with Article 4 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the state must ensure inclusive education at all levels. For this purpose, schools with children of different physical categories and special projects for teaching only students with disabilities are created. One of these is an inclusive pedagogical project "I learn the world".

Keywords: inclusion, inclusive education, online education, deep learning technology, students with disabilities.

Инклюзивное образование включает в себя помощь и сопровождение обучающихся с ОВЗ. На сегодняшний день это является довольно специфичной темой для реализации, так как требуется огромный пласт предварительных работ, начиная с квалификации, подготовки кадров, т.е. учителей как субъектов образовательного процесса, так и разработки рабочей программы учебных дисциплин, а также довольно важная деталь – подготовка помещения, где будет проходить непосредственно сам учебный процесс, т.к. аудитория должна отвечать возможностям и потребностям всех обучающихся. Необходимость всего вышеизложенного прямым и косвенным образом отражена в законодательстве, пунктом 27 статьи 2 Федерального Закона РФ N 273, от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», в котором предусмотрено, что инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1];

Инклюзивный педагогический проект «Я познаю мир», и включение авторов данной статьи в работу, ведет свое начало от сентября 2021 г.

Основной задачей проекта является помощь учащимся с ОВЗ и школьникам, испытывающим трудности в освоении основной образовательной программы основного общего образования, а также трудности адаптации к социуму. В дополнение к основной задаче проект включает в себя помощь обучающимся в освоении предметного, психолого-педагогического, методического содержания поставленных целей и задач. В проектный класс, в который вошли 3 человека: 2 мальчика (два нормотипичных ребенка, где наблюдалось нарушение концентрации внимания), 1 девочка – колясочница (спина бифида). Как было отмечено ранее, кроме подготовки, в контексте лекций и семинаров по инклюзивной педагогике, научный консультант, а также по совместимости

преподаватель, к.п.н. доцент кафедры специальных исторических дисциплин и методики преподавания истории и обществознания, Сторожакова Е.В., провела ряд конференций для инициативных студентов, включая Гречанникову Э.Е., Новикову А.А., Проскурину О.А. (авторов статьи), по методикам, а также принципам работы с детьми, имеющими особенности в развитии.

Следующим этапом в рамках педагогического проекта было создание постоянной инициативной группы студентов, которая занималась разработкой адаптивной программы обучения совместно с руководителем, а также определением круга задач по предварительной подготовке, т.е. знакомством с будущими учениками, подготовкой учебного помещения с учетом индивидуальных возможностей учащихся, поиск и создание интерактивных материалов для работы на уроках, опираясь на методические рекомендации по глубинной модульной технологии, д.п.н., профессора кафедры специальных исторических дисциплин и методики преподавания истории и обществознания Шогана В.В. Для ученицы 8 лет девочки-колясочницы с диагнозом «спина бифида», был подобран подходящий учебный стол, где она могла бы с комфортом заниматься, писать, изучать дополнительные материалы к урокам. Подготовленное помещение в рамках университета было оборудовано маркерными досками, а также экраном, создающими условия демонстрации визуальных материалов, в том числе для проведения уроков с использованием материалов презентаций и просмотром обучающих видеороликов. Кроме очного формата проведения занятий, для обучающихся была выбрана онлайн-платформа с целью проведения дистанционных занятий, что позволяет при невозможности очного присутствия обучающихся, присутствовать на индивидуальных уроках с преподавателем и продолжать получать качественное образование.

В соответствии с принципами дистанционного образования по Закотновой П.В., в педагогическом проекте за основу были взяты следующие принципы:

1. Принцип кооперативной деятельности, предусматривающий совместную деятельность обучающегося с педагогом по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения;

2. Индивидуализация обучения. Каждый преподаватель подбирает программу обучения с учетом целей, задач урока и возможностей своего ученика [2].

Стоит отметить, что одним из важных этапов проекта является выбор методик и педагогических технологий, которые должны быть использованы для получения положительного результата. Безусловно, такой выбор нужных методологических конструктов каждый преподаватель делает сам, основываясь на целях, задачах своего урока, особенностях предмета. Первыми и основными дисциплинами педагогического проекта стали математика и русский язык. Методы и приемы для уроков будут представлены ниже.

Использование методических приемов на уроках математика в рамках проекта «Я познаю мир».

Одной из основополагающих технологий стала глубинная модульная технология Шогана В.В. Глубинная технология – категория, обращающая обучение к пробуждению бытийственных состояний субъекта образования. По существу, организация средств, форм обучения в глубинной технологии призвана одухотворить предметные дискурсы, изучаемые в школах, и обратить учащихся к смысловым истокам человеческой жизни, что является основой духовно-нравственного воспитания нового поколения людей. Большинство уроков построено в соответствии с данной концепцией. Например, при разработке урока образа мы анализировали, как жизнь нашего ученика может быть связана с темой урока, которую мы должны пройти. Например, при изучении темы «Цифры» мы ориентировались на то, что учащийся считал, сколько у него карандашей, тетрадей находится дома, таким образом, мы опирались на личностный опыт обучаемого и от актуальных впечатлений переходили к содержанию урока.

Часто используемые методы в нашей практике основаны на глубинной технологии Шогана В.В., связаны с погружением обучаемых в интеллектуальную мыслительную деятельность. Это смысловые интриги, проблемные ситуации, ассоциативные схемы, выраженные в самостоятельном понимании предмета [3]. Например, в изучении темы «Решение простых уравнений с одной переменной» мы отталкивались от ассоциаций ученика, связанных с яблоком. От одного яблока, массу которого мы знали, отделили кусочек, который неизвестно, по данным

задачи, сколько весил, и получили другое число, которое означало конечную массу яблока. Нужно было найти этот кусочек. Обучаемый понимал, что нужно сделать, чтобы получить ответ: из всей массы яблока нужно вычесть итоговую. Так мы выводили математическую формулу: «из большего вычесть меньшее». Здесь также присутствовала опора на актуальный личностный опыт учеников.

Очень эффективно на уроках математики, в рамках проекта, показала себя техника со смысловой интригой. Например, в ходе работы над темой «Решение примеров» мы придумали ситуацию, в которой, чтобы дойти до конца и помочь герою сказки, ученик должен был открывать волшебные двери. А ключом были ответы примеров, которые были написаны на дверях. Так развивался мыслительный процесс и также нравственный, так как ученики стремились помочь другому.

Следующие методы, которые были применены на уроках математики, в рамках проекта «Я познаю мир» – игровые методы. Данная методика очень помогает в заинтересованности и вовлеченности детей. Она как концентрирует и держит внимание ребенка на протяжении всего урока, так и может его вовлечь в любой отдельный момент образовательного процесса. Благодаря этой технике происходит и личностно-социальное развитие обучающихся: ученики становятся более открытыми, общительными и раскрепощёнными.

Например, игра «Четвертый лишний». Для закрепления темы «Математические знаки» ученикам показывали 4 карточки, на которых отражены различные знаки математического языка, и обучаемые называли или записывали правильный вариант и аргументировали свой ответ. Также использовалась игра «Чего не достает?», которая была реализована в уроке для решения простых уравнений. На карточке были изображены части целого с недостающим элементом, учащимся нужно найти недостающую часть с помощью решения математического примера и обосновать свой ответ [4].

Касательно дисциплины русского языка, в педагогическом проекте «Я познаю мир» необходимо было найти оптимальную методику для обучения девочки-колясочницы. Как пишет в своей статье «Организация работы с детьми с ОВЗ на уроках русского языка и литературы» Сторожева Г.Н.: «важно вызвать интерес и стремление к языку, рассказать, для чего мы это должны учить» [5]. Также Сторожева Г.Н. подчеркивает,

что важно не только донести знания учащимся с ОВЗ, но еще повысить самооценку, расширить представления обучающихся о мире и усилить положительное отношение к учебной деятельности. Именно эти способы инициативная группа студентов стремилась привнести в образовательный процесс.

Первой и самой важной задачей было научить девочку-колясочницу буквам, письму и чтению. Для изучения алфавита студент использовала карточки с буквами и мультипликационные ролики, где в простой и понятной форме представлены значения букв в русском языке. Каждый урок изучали новую букву, повторяя уже выученную. Постепенно в ходе уроков происходил переход к более сложным карточкам, на которых были представлены уже слоги, которые нужно было прочитать. Итак, к концу первого года обучения ученица инклюзивного педагогического проекта «Я познаю мир» читала цельные слова, представленные на карточках [6].

На втором году обучения начались занятия по методическому пособию Якубовской Э.В. «Русский язык. Методические рекомендации. 2-4 классы (для обучающихся с интеллектуальными нарушениями)». Из данного пособия была использована интерактивная дидактическая игра [7], с помощью которой изучались гласные и согласные буквы, а также использовался прием «выборочный диктант». На каждом уроке мы работаем с диктантом, состоящим из 6 слов.

Следующий этап — это изложение нового материала, на котором раскрывается теоретическая часть урока, после чего происходит переход к практике [8], где разбираются вопросы, появившиеся у обучающихся. В конце урока проводится проверка домашнего задания, чаще всего это устные задания на развитие памяти. Например, повторить приставки или что является корнем в слове.

На втором году обучения изучение чтения перешло на легкие рассказы или небольшие стихотворения, после которых всегда идут вопросы, на которые нужно ответить, исходя из текста, прочитанного ранее. Важно выбирать такие рассказы, которые всегда связаны с жизнью и интересами обучающихся.

На данный момент инклюзивное образование развивается стремительно. Система образования ориентируется на обучающихся с особенностями развития, включая их в общественный процесс, помогая им реализоваться. Именно эту задачу мы пытаемся решить в педагогическом

инклюзивном проекте «Я познаю мир», стараясь применять индивидуальный подход в процессе обучения и гибкость в разработке учебных планов, включающих в себя такие качества, как этичность, гибкость, деликатность, умение услышать, понять и помочь другому. Мы уверены в том, что дети с ограниченными возможностями нуждаются в общении, обучении и развитии. Такие ученики могут достичь прекрасных результатов, удивляя и радуя будущих учителей.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».
2. Витвицкая, Л. А., Студеникина, О. В. Реализация дистанционного обучения в инклюзивном образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 12 (200). – С. 9-12..
3. Шоган, В. В., Сторожакова, Е. В. Основы глубинной дидактики: монография / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д.: Изд-во Южного федерального университета, 2020. – С. 105-107.
4. Соболева, Э. А., Беленко, Г. А. Метод игры – один из основных при работе с детьми с ОВЗ / Э. А. Соболева, Г. А. Беленко. – К.: Изд-во Государственное общеобразовательное учреждение «Кузбасский центр образования», 2021. – С. 1-2.
5. Сторожева, Г. Н. Организация работы с детьми с ОВЗ на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] / Г.Н. Сторожева. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-organizaciyaraboti-s-detmi-s-ovz-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-3069237.html>.
6. Аксёнова, А. К., Комарова, С. В., Шишкова, М. И. Пропись для 1 класса специальных (коррекционных образовательных учреждений 8 вида). Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Изд-во Просвещение, 2012.
7. Якубовская, Э. В. Русский язык методическая рекомендация 2-4 классы. Учебное пособие для общеобразовательных организаций / Э. В. Якубовская. – М.: Изд-во Просвещение, 2017. – С. 7.
8. Вахтер, Л. П., Никитина, Н. Ю. Методические рекомендации по русскому языку для работы в классах для детей с ОВЗ / Л. П. Вахтер, Н. Ю. Никитина // Вестник научных конференций. – 2017. – С. 35-39.
9. Шоган, В. В., Сторожакова, Е. В., Мкртчян, Н. М. Педагогическая практика как погружение в контексте глубинной модульной технологии обучения истории и обществознанию / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова, Н. М. Мкртчян // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки – 2015. – № 8. – С. 45-46.

Панфилович М.В.,
студентка
ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)
Макаров А.В.,
доц.
ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)
г. Таганрог

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: в статье рассматривается понятие «инклюзивная культура», отмечаются факторы, влияющие на её формирование.

Ключевые слова: инклюзивная культура, инклюзивные ценности.

Panfilovich M.V.,
student A.P. Chekhov TI
(branch) RSEU (RINH)
Makarov A.V.,
assoc. A.P. Chekhov TI
(branch) RSEU (RINH)
Taganrog

FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE IN MODERN SOCIETY

Abstract: the article discusses the concept of "inclusive culture", the factors influencing its formation are noted.

Keywords: inclusive culture, inclusive values.

В наши дни «инклюзия» становится термином, в большей степени отражающим новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе. Инклюзия — центральная идея развития современного образования, затрагивающая глубокие социальные и ценностные изменения нашего общества. В основе инклюзии лежит идея включающего общества. Она означает, что любой человек (другой расы, вероисповедания, культуры, человек с ограниченными возможностями

здоровья) может быть включен в общественные отношения. Важно, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни, обеспечению равенства их прав во всех видах деятельности. За этим стоит глубокая философская проблема — проблема отношений «Я и Другой» [1]. В подлинно инклюзивном обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба.

В современном обществе как никогда актуальна проблема повышения инклюзивной культуры, отражающая социальные представления граждан о возможностях толерантного отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью. Инклюзивная культура связана с культурой принятия Другого, являющегося уникальной индивидуальностью. Поиску путей решения этой проблемы уделяют внимание С.В. Алехина, М.М. Семаго, Н.Н. Малофеев и др.

С введением совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ и инвалидностью возрастает роль инклюзивной культуры в современном обществе. Окружающий социум зачастую оказывается не готов к взаимодействию с детьми, имеющими ОВЗ и инвалидность. Как результат наблюдается недопонимание, отчуждение, неприятие личности особого ребенка. По мнению специалистов, инклюзивная культура является важнейшей составляющей инклюзивного образования: «Какими бы идеальными не были условия обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями, без инклюзивной культуры педагогический процесс не даст высоких результатов» [2].

Опираясь на определение культуры как отражения типов и форм организации жизни и деятельности людей, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностей, инклюзивная культура рассматривается как такой уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, в рамках которого разделяются идеи сотрудничества. При этом ценность каждого является основой общих достижений, а непременным условием развития являются принимающиеся всеми инклюзивные ценности, определяемые как «важнейшие компоненты инклюзивной культуры наряду с нормами и идеалами» [2].

Отметим, что все представители экспертного сообщества обращают внимание на применение в условиях инклюзивного взаимодействия принципа межведомственного взаимодействия на всех уровнях образовательной системы. Большое значение имеет психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ОВЗ и инвалидностью [5], культурно-образовательные проекты, фестивали, тренинги, конкурсы и др. формы. Особняком стоит работа средств массовой коммуникации (Интернет, телевидение, радио, печатные СМИ), в которых серьезную роль может играть социальная реклама, внедрение которой может служить условием повышения инклюзивной культуры населения в широком смысле. Отдельное место занимает просветительская работа педагогов-психологов. Для каждого из них значима готовность к взаимодействию с особым воспитанником, принятие его как личности, не акцентируя внимания на специфике его диагноза, особенностях нарушений, физических недостатков и др.

По мнению специалистов, в семье воспитывающей ребенка с ОВЗ и инвалидностью, важны нравственные жизненные позиции и установки для успешного становления личности ребенка и его социализации. Доказано, что в семье асоциального типа физический и умственный недуг усугубляется, неблагоприятная атмосфера в семье препятствует успешной социализации и развитию. По-прежнему актуальна на сегодняшний день готовность родителей к восприятию особого ребенка как личности, равного субъекта социального взаимодействия. В современной социокультурной ситуации актуальным является поиск эффективных форм психолого-педагогического сопровождения родителей детей ОВЗ и инвалидностью. Окружая ребенка гиперопекой, родители особых детей нередко недооценивают важность выхода ребенка в открытую среду, из-за чего возникают трудности в успешной реализации особых детей. Ребенок оказывается не готов к взаимодействию с окружающими, у него преобладает позиция потребителя, ребенок сам себя не рассматривает как самостоятельную и самодостаточную личность.

Отдельная задача семьи – максимальное повышение коммуникативных способностей ребенка. Боязнь негативной реакции со стороны окружающих влияет на сужение круга общения детей с ОВЗ и инвалидностью. Таким образом, важно, чтобы их родители и семья в целом находились в ситуации постоянного сотрудничества, общения с

другими семьями, обращались за профессиональной помощью к психологам. Культура принятия ребенка поможет семье с особым ребенком видеть перспективы развития.

Большую роль играет повышение инклюзивной культуры одноклассников и их родителей. Если в классе обучается ребенок с ОВЗ и инвалидностью, педагогу следует проводить беседы со всеми родителями. Цель таких бесед – привитие толерантного отношения к особенным детям. Подчеркнем, что далеко не каждый взрослый человек способен принять рядом с собой или со своим ребенком человека с ОВЗ и инвалидностью. Беседы проводятся еще и для того, чтобы исключить чувство опасности родителей о «безопасности» особого ребенка. Регулярные беседы побуждают родителей присмотреться к своим детям, выявить особенности их характера.

Формированию инклюзивной культуры способствует построение такой системы обучения, где все участники образовательного процесса относятся к друг другу с уважением, принимают друг друга, понимают ценность индивидуальности и уникальных способностей. В ситуации инклюзивного образования учителя, родители и обучающиеся разделяют идеологию инклюзии. Учителя стремятся задействовать особых детей во всех аспектах школьной жизни наравне с обычными детьми. Для этого необходимо принятие инклюзивных ценностей всеми участниками образовательного процесса. Проведение учителем лекций, бесед, внеклассных часов, вовлечение в совместную внеклассную творческую деятельность способствует положительному взаимодействию всех участников детского коллектива, приобретению жизненного опыта обычными детьми и детьми с ОВЗ.

В контексте формирования инклюзивной культуры очень важна позиция принимающего учителя. Принятие им инклюзивных ценностей требует компетентности, профессионализма: педагог должен иметь в своем арсенале техники, которые позволяют справляться с негативными эмоциями, контролировать себя, а также техники конфликтологической культуры. Готовность педагога к взаимодействию с другими специалистами психолого-медико-педагогического консилиума – важная составляющая успешного взаимодействия с особым ребенком. Своевременное прохождение курсов повышения квалификации по

проблематике инклюзивного образования способствует развитию инклюзивной культуры.

При работе по формированию инклюзивной культуры педагог может столкнуться с серьезными трудностями со стороны родителей с высоким уровнем притязаний по отношению к своему особому ребенку, а также с требованием «всего самого лучшего» для своего ребенка. Со стороны особых детей, привыкших к своему «особому» отношению, можно встретить их ожидания со стороны меньших требований к себе. Часто у родителей детей с ОВЗ и инвалидностью наблюдаются признаки дезадаптации, психические и соматические нарушения.

На уровне общества важно обратить внимание на межведомственное взаимодействие, позволяющее повысить инклюзивную культуру граждан с помощью обмена информацией, разрешения проблем в условиях системного диалога. Огромную роль в формировании инклюзивной культуры общества играют СМИ. В современном активном, быстро изменяющемся мире человек подвергается огромному потоку информации, которую не всегда хочется проверять и оценивать. Поэтому человек после получения информации с легкостью принимает ее на веру, считая ее единственно верной. Очевидно, что журналисту необходимо правдиво освещать вопросы инклюзии, не бояться поднимать острые, волнующие темы для обсуждения, достоверно доносить суть проблемы [3]. Важно также тиражировать в СМИ позитивные истории из жизни людей с ОВЗ и инвалидностью, чтобы читатели (зрители) видели позитивные примеры, рассказывающие о данной категории людей [4]. Отдельное место должно занимать освещение темы инклюзии в образовательных организациях.

Таким образом, изучение проблемы формирования инклюзивной культуры в современном обществе позволяет выделить такие факторы ее формирования, как готовность родителей, педагогов и психологов к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, использование принципа межведомственного взаимодействия, поиск эффективных форм психолого-педагогического сопровождения семьи особого ребенка и др.

Литература

1. . Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — 33 с.

2. Кириллова, Е. А. Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России / Е. А. Кириллова. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/F1196477887/Sekciya_2__Kirillova_E._A..pdf (дата обращения: 21.02.2023).

3. Макаров, А. В. Современные СМИ как средство формирования толерантного отношения к инвалидности / А. В. Макаров, А. Е. Градинарова // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: Материалы II международной научной конференции, Таганрог, 15 октября 2020 года / Ответственный редактор И. В. Чельшева. – Таганрог: Директ-Медиа, 2020. – С. 359-362.

4. Макаров, А. В. Изучение интернет-блогов лиц с инвалидностью как фактор повышения инклюзивной культуры общества / А. В. Макаров // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований : материалы II-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 30 сентября – 01 октября 2021 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ", 2022. – С. 230-235.

5. Скуднова, Т. Д., Макаров, А. В. Инклюзивная культура родителей детей с ОВЗ как психолого-педагогическая проблема / Т. Д. Скуднова, А. В. Макаров // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2021. – Электронный ресурс: Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kultura-roditeley-detey-s-ovz-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 21.02.2023).

Погосян В.А.
студент
НИМИ Донской ГАУ
г. Новочеркасск

РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема подготовки волонтеров к работе с особенными детьми. Изложена краткая история волонтерства и появления инклюзивного образования. Приведены меры, которые могут обеспечить подготовку волонтеров к работе с детьми, а также рассмотрена роль волонтера в жизни и социализации детей с особенностями. Приведены принципы, необходимые для реализации такой образовательной деятельности.

Ключевые слова: волонтер, инклюзия, педагог, социализация, образование, принципы, меры.

Pogosyan V.A.
student
NIMI Donskoy State Agrarian University
Novocherkassk

THE ROLE OF INCLUSIVE VOLUNTEERING IN THE SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: This article discusses the problem of preparing volunteers to work with special children. A brief history of volunteering and the emergence of inclusive education is presented. The measures that can ensure the preparation of volunteers to work with children are given. The role of a volunteer in the life and socialization of children with disabilities is also considered. The principles for the implementation of educational activities are given.

Keywords: Volunteer, inclusion, teacher, socialization, education, principles, measures.

Общепризнанное понятие «волонтерство» используется для обозначения безвозмездного жертвования своих сил, времени, навыков и

средств на благо общества и государства. Ряд реформ связаны с возникновением понятия «волонтерство». Военная реформа обозначала добровольное решение служить в армии, что подтверждает этимология термина «волонтерство». Этимология термина «волонтерство» прослеживается в английском варианте «volunteering», что значит добровольчество; во французском варианте «volontaire» дословно переводится как «доброволец», «желающий». Известен также польский термин «wolontariusz», который значит «добровольный, склонный»; до XX века он использовался для обозначения человека, содержащего бесплатно ученика, либо самостоятельно поступающего на службу в армии. В XVIII – первой половине XIX века в Италии, Франции и Австро-Венгрии волонтерские батальоны и полки входили в состав регулярной армии. Именно благодаря волонтерству многие страны мира собрали свои армии до всеобщей воинской повинности. В России данная практика пополнения армии сохранилась в Первую мировую войну и в Великую Отечественную войну: не дожидаясь мобилизационной повестки, люди шли на военную службу, становились добровольцами. И на сегодняшний день эта практика пополняет ряды армии Российской Федерации. Социальная реформа, которую с 1770 годов начала Екатерина II, послужила основой для формирования целостной системы благотворительных учреждений в России. Школы, детские дома, дома для неизлечимо больных людей и многие другие учреждения на благо общества появились в кратчайшие сроки. Первое добровольческое движение возникло во время русско-турецкой войны 1877-1878 годов, сестры милосердия отправлялись на фронт помогать раненым. Уже в начале XX века в России насчитывалось 20 тысяч попечительских советов для бедных.

Впервые юридическое определение волонтера было дано законом «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», подписанным президентом России Б.Н. Ельциным 11 августа 1995 года. В статье 5 документа говорилось, что добровольцы – это «граждане, которые осуществляют благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда». В том же году в Москве состоялся первый Российский волонтерский форум. В декабре 2018 года Владимир Путин подписал указ «О проведении Года добровольца в Российской Федерации» в 2018 году. Добровольческое движение объединило людей, которые стремятся творить добро, делать мир лучше, помогать слабым и бедным; все это также было

заложено христианской религией, которая несет в себе такие человеческие качества, как сострадание, любовь и милосердие. Религия призывает к справедливости, к правильному отношению к другим и к самому себе. Так волонтерство развивалось с давних времён, но только в 1995 году оно приобрело юридическое значение.

В последние годы в образовательных организациях были созданы различные направления волонтерской работы. Одним из наиболее важных является инклюзивное образование. Инклюзивность — это интеграция в социальный процесс с помощью педагогов, учителей, репетиторов или с помощью волонтеров. В системе общего образования, где все определяется в соответствии с различными стандартами, инклюзивное образование играет важную роль в обеспечении доступности для детей с ограниченными возможностями или «особыми потребностями», поскольку обучение детей с ограниченными возможностями происходит вместе с обычными детьми. В такой среде инклюзивность может быть увеличена за счет инклюзивных волонтеров, которые привлекают особых детей к социальным мероприятиям, формируют у них желание участвовать в различных конкурсах и реализуют дополнительные программы. В основе этого образования лежит качественное обучение с правом выбора для людей с ограниченными возможностями. Педагогу инклюзивного образования поручается большая индивидуально дифференцированная работа, которая включает в себя работу не только с детьми, но и с родителями. Поэтому работа волонтера в такой среде важна для участия детей не только в образовательных, но и в социальных процессах.

Таким образом, в ходе этого образовательного процесса учитываются различные трудности и особенности личности, восстанавливаются утраченные общественные связи. Интеграция — это не только медико-терапевтические мероприятия, но и огромный комплекс социальных мероприятий, направленных на то, чтобы максимально приблизить ребенка к полноценной жизни в обществе. Для успешной реализации образования к работе с детьми-инвалидами привлекаются учителя и педагоги-психологи, специально подготовленные к этой работе и обладающие современными средствами обучения. Обязательным условием работы педагога является учет возможностей здоровья ребенка, психофизиологических особенностей, способностей; ориентация на перспективы развития учащегося, раскрытие его потенциала.

Принимая во внимание вовлеченность и подготовку педагогов, также не может быть никаких сомнений в том, что волонтеры должны быть подготовлены к работе в этой области. Изначально работа с человеком является одной из самых важных и сложных, работа с учетом индивидуальных особенностей не может быть выполнена на качественном уровне без подготовки. Это одна из текущих проблем инклюзивного образования. Процесс обучения для инклюзивных волонтеров должен основываться на принципе непрерывности и доступности. Однако не во всех учебных заведениях есть возможность для такого обучения и профессиональной подготовки из-за недостатка инклюзивных преподавателей.

Отношение общества к людям с ограниченными возможностями остается на том же уровне, что и десятилетия назад, из-за незнания многих аспектов. Эффективная организация системы обучения волонтеров работе с особыми детьми, прежде всего, привлечет внимание молодежи к важности правильного обращения с детьми с ограниченными возможностями. Общие принципы реабилитации детей-инвалидов, их социальная адаптация и внедрение инклюзивного образования в образовательную среду имеют свои региональные особенности, обусловленные социально-экономическими особенностями развития региона, психологической готовностью жителей этого региона адекватно воспринимать «особенного» ребенка, спецификой учебных заведений, профессиональными качествами педагогов, которые работают в соответствии с требованиями законодательства, прошли подготовку для работы в инклюзивных учреждениях, характеризуются целенаправленным взаимодействием со СМИ с целью разъяснения жителям региона преимуществ инклюзивного образования как для детей с особыми образовательными потребностями, так и для детей с нормальным развитием, присутствия и работы общественных организаций. Кроме того, благодаря хорошо отлаженной системе образования у детей есть волонтер, на которого они могут положиться, и при необходимости они могут обратиться за помощью, не сомневаясь в отказе. Работа по интеграции детей-инвалидов в образовательный процесс в России набирает обороты.

Таким образом, внедрение интегрированного (интегративного) образования – это целая многогранная, многоуровневая система, которая влияет не только на образование, но и на всю общественную жизнь.

Литература

1. Беляева, Л. А., Зеленев, И. А., Прохода, В. А. Добровольчество в России: история развития и современные установки молодежи / Л. А. Беляева, И. А. Зеленев, В. А. Прохода // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2021. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dobrovolchestvo-v-rossii-istoriya-razvitiya-i-sovremennye-ustanovki-molodezhi> (дата обращения: 25.02.2023).
2. Жукова, Л. А. Дорогою добра: методическое пособие по развитию добровольческого движения / Л. А. Жукова, Н. Н. Будыльникова, О. Н. Ждановская. – 2-е изд., перераб. и доп.– Вологда : [б. и.], 2011. – 75 с.
3. Журавлёва, А. А. Волонтерство в современной Русской культуре: магистрантская диссертация / А. А. Журавлева. – Национальный исследовательский Томский государственный институт. – URL - <file:///C:/Users/Виктория/Downloads/ВР.pdf.pdf> (дата посещения 25.02.2023)
4. Нежигай, Э. Н. К вопросу истории благотворительности в России и отношение к ней современного поколения россиян / Э. Н. Нежигай // Вестник КСЭИ. Экономика. Право. Печать. – 2014. – № 3/4 (63/64). – С. 194-205.
5. Шарикова, Е. С. Опыт, проблемы и перспективы инклюзивного волонтерства в России и за рубежом (сравнительный анализ) / Е. С. Шарикова // E-Scio. – 2021. – № 1 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-problemy-i-perspektivy-inklyuzivnogo-volonterstva-v-rossii-i-za-rubezhom-sravnitelnyy-analiz> (дата обращения: 25.02.2023).

Родионова О.Ю.

студент

ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

Макаров А.В.

канд. филол. наук, доц.

ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

Таганрог

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о психолого-педагогических условиях подготовки студентов-волонтеров к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: добровольчество, волонтерство, лица с ОВЗ, инвалидность, инклюзия, инклюзивная культура, студенчество, подготовка к волонтерской деятельности, готовность, психолого-педагогические условия, волонтерская программа.

Rodionova O.Yu .

student A.P. Chekhov TI
(branch) RSEU (RINH)

Makarov A.V.

Candidate of Philology,

Assoc. A.P. Chekhov TI
(branch) RSEU (RINH)

Taganrog

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING VOLUNTEER STUDENTS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

Annotation. This article discusses the issue of psychological and pedagogical conditions for the preparation of volunteer students to work with children with disabilities and disabilities.

Keywords: volunteerism, volunteering, persons with disabilities, disability, inclusion, inclusive culture, students, preparation for volunteering, readiness, psychological and pedagogical conditions, volunteer program.

В современном мире большую роль играет добровольчество, рассматриваемое как драйвер социально-экономического развития общества и государства. Актуальность разработки программ по развитию добровольчества в университетской среде определяет необходимость изучения психолого-педагогических условий подготовки студентов-волонтеров к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью. Исходя из определений добровольчества, можно сказать, что, с одной стороны, волонтерство является социально направленной, полезной деятельностью, а с другой – деятельностью, которая предоставляет возможность решения проблем этического, нравственного, личностного характера.

Выступая как форма социального служения, добровольчество является важным ресурсом личностного и профессионального развития. Условиями формирования социальной активности студентов-волонтеров выступают системность работы по принципу «от привлечению к вовлечению» обучающихся в общественную деятельность, формирование интереса к участию в социальных проектах. Формирование общественной активности и инициативы студентов, формирование организаторских и управленческих умений и навыков содействует развитию творческого потенциала студентов и их профессиональному росту [8].

Анализ деятельности российских университетов привел к выводу о том, что волонтерские организации создаются в университетах гуманитарной или многопрофильной направленности, будучи подразделением студенческих объединений. Чаще всего волонтерские инициативы обучающихся генерируются на площадке волонтерского центра, волонтерского движения, центра поддержки волонтерского движения, центра волонтерской и общественной деятельности, волонтерского клуба, волонтерского штаба, волонтерского корпуса, добровольческого объединения и др.

Работа с детьми с ОВЗ и инвалидностью требует индивидуального подхода и соблюдения установленных принципов взаимодействия: ценность человека с ОВЗ не зависит от его способностей и достижений; каждый человек с ОВЗ имеет право на общение и на то, чтобы быть

услышанным, и способен чувствовать и думать [2]. В психолого-педагогической литературе по теме исследования отмечается наличие возможного внутреннего психологического барьера при контакте с детьми с ОВЗ и инвалидностью. Это связано с отсутствием опыта взаимодействия, высоким уровнем эмпатии и другими личностными особенностями студентов-волонтеров. Отмечается, что в практике подготовки добровольцев-новичков важно делать упор на развитие взаимодействия с представителями различных нозологий [4]. Для осуществления наиболее эффективного взаимодействия с детьми с ОВЗ и инвалидностью очень важно учитывать физические, психические и личностные особенности данной категории, а также их состояние здоровья. В связи с этим для организации волонтерской деятельности с данной категорией требуется гораздо больше времени.

Работа с детьми с ОВЗ и инвалидностью предполагает наличие у студента-волонтера сформированных профессиональных знаний, умений и навыков, которые помогут ему правильно организовать взаимодействие с ними, в том числе стрессоустойчивость, коммуникабельность, ответственность, тактичность, умение работать в команде, готовность волонтеров к работе с лицами, имеющими инвалидность или ограниченные возможности здоровья, которые развиваются в условиях психической, физической, интеллектуальной недостаточности [9].

В настоящее время любое мероприятие не обходится без участия в нем лиц с ОВЗ и инвалидностью. В связи с этим появляется и необходимость привлечения все большего числа специально обученных волонтеров, которые имеют определенные навыки и компетенции взаимодействия с данной категорией населения. К направлениям волонтерской деятельности, где обучение волонтеров взаимодействию с детьми с ОВЗ и инвалидностью является актуальным, относятся событийное, спортивное, социальное, культурное волонтерство, медиаволонтерство, волонтерство общественной безопасности, медицинское и патриотическое волонтерство.

Изучение волонтерской деятельности как формы социальной активности студентов позволило прийти к выводу о значимости рассмотрения психолого-педагогических условий подготовки студентов-волонтеров к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью. В последнее время в практике работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью получило

распространение понятие «инклюзивное добровольчество», интегрирующее представление о помощи данной целевой группы. Инклюзивное добровольчество является возможностью решения значимых социальных проблем общества, его развития и совершенствования, преодоления разрыва лиц с ОВЗ и инвалидностью с окружающим социумом.

Для студентов-волонтеров добровольчество является квазипрофессиональным ресурсом развития, уникальным «социальным лифтом и профессиональным трамплином» [3]. Участие в добровольчестве позволяет им формировать инклюзивное пространство, реализовывать специальные психолого-педагогические программы, в том числе в формате так называемого «инклюзивного календаря» [7], повышать социальную активность студенческой молодежи [1] с учетом развития когнитивного, аксиологического, мотивационного и деятельностного компонентов инклюзивной культуры [5], развивая мировоззренческие, нормативные, инструментальные компетенции [6].

Создание и развитие ресурсных инклюзивных центров нацелено на привлечение внимания общества к проблемам инклюзии и прохождения необходимого обучения волонтеров по получению навыков сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью. Обучение, проводимое как в индивидуальной форме, так и в форме групповой работы, включает предварительное обучение, обучение в процессе деятельности, репрофилирование.

Анализируя методы обучения волонтеров для работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, эксперты традиционно используют лекционный формат. Как правило, лекционные занятия охватывают информационный материал о специфике волонтерской деятельности, правилах общения и сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью, традициях и современных практиках волонтерства в России и за рубежом, компетенциях, умениях и навыках, необходимых волонтеру для работы с лицами с ОВЗ и инвалидностью, особенностях людей, имеющих те или иные ограничения жизнедеятельности и инвалидность и др.

В рамках практических занятий студенты-волонтеры закрепляют полученные знания на практике, улучшив тем самым свои навыки сопровождения и общения с лицами с ОВЗ и инвалидностью, а также получают необходимый и полезный опыт общения с данной категорией

как в рамках учебных занятий, так и в ходе проведения уже самих мероприятий. На начальном этапе обучения обычно проводятся тренинги на сплочение волонтерской команды. В последующем тренинги организуются с целью закрепления и совершенствования полученных ранее навыков по эффективному сопровождению и взаимодействию с лицами с ОВЗ и инвалидностью. Тренинг может быть как комплексным, так и посвященным техникам взаимодействия и сопровождения лиц с определенной нозологией.

Таким образом, вопросы разработки и реализации программы подготовки студентов-волонтеров к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью связаны с такими психолого-педагогическими условиями, как формирование инклюзивного пространства, практико-ориентированный характер обучения в вузе, разработка и реализация волонтерских программ, совместных с НКО инклюзивных проектов и практик, развитие психологической готовности студентов-волонтеров к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, анализ социально-психологического портрета добровольца; система мотивации, используемой в студенческой волонтерской организации и др. Интерес к инклюзивному добровольчеству обусловлен потребностью в общении, осознании себя, личностном росте, в общественно значимой деятельности, самовыражении, самореализации, достижении, благополучии, престиже.

Список литературы

1. Литвиненко, Г. С., Макаров, А. В. Межведомственное взаимодействие учреждений образования и культуры как условие формирования инклюзивного пространства [Текст] / Г. С. Литвиненко, А. В. Макаров // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы IV-й Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, 28 февраля 2020 г. – Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. – С. 96-100.

2. Макаров, А. В. Изучение интернет-блогов лиц с инвалидностью как фактор повышения инклюзивной культуры общества / А. В. Макаров // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы II-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный

экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 30 сентября – 01 октября 2021 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2022. – С. 230-235.

3. Макаров, А. В. К вопросу о мотивации участия студентов в волонтерской деятельности [Текст] / А. В. Макаров, Д. С. Токмакова // Добровольчество в современном мире: нравственный идеал нашего времени: сборник научных статей I-й международной студенческой научно-практической конференции, Курск, 26-28 октября 2016 года / Ответственный редактор С.И. Беленцов. – Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2016. – С. 154-156.

4. Макаров, А. В. Изучение проблем детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [Текст] / А. В. Макаров, О. А. Холина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: Материалы III-й Региональной научно-практической конференции, Таганрог, 15 февраля 2019 года / науч. ред. О.А. Музыка. – Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 320-328.

5. Мерлина, В. М. Формирование инклюзивной культуры волонтеров в условиях высшего образования [Электронный ресурс] / В.М. Мерлина // Ratio et Natura. – 2021. – № 1 (3). – URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2021-05/formirovanie-inklyuzivnoy-kultury-volonterov-v-usloviyakh-vysshego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 21.02.2022).

6. Методические рекомендации по развитию сети волонтерских центров инклюзивного добровольчества / Д. Ю. Алексеевских, А. А. Бикбулатова, Д. Р. Макеева [и др.]. – М.: Российский государственный социальный университет, 2018. – 102 с.

7. Музыка, О. А., Макаров, А. В. Инклюзивный календарь-справочник педагога-психолога: учебно-методическое пособие [Текст] / О. А. Музыка, А. В. Макаров. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 129 с.

8. Развитие социальной активности студентов в условиях педагогического вуза / Т. Д. Молодцова, В. В. Гура, А. В. Макаров, Е. Л. Буршит; Под редакцией Т. Д. Молодцовой, О. И. Ефремовой. – Таганрог : Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова, 2014. – 152 с.

9. Холина, О. А. Развитие инклюзивной культуры как один из факторов адаптации детей с ОВЗ и инвалидностью [Текст] / О. А. Холина, А. В. Макаров // Инновационные решения в области образования и воспитания гармонично развитой личности на основе традиций и культурного наследия, Таганрог, 29 марта 2019 года / Под ред. Л. А. Турик. – Таганрог: Южный федеральный университет, 2019. – С. 207-208.

Серопол М.С.
воспитатель МБДОУ детского сада №11,
ст. Каневская
Смирнова Е. Н.
воспитатель МБДОУ детского сада №11,
ст. Каневская

МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация: В статье раскрываются возможности использования ИКТ в медиаобразовании дошкольников на основе формирования медийно-информационной грамотности. Сегодня отсутствует разработанная система средств, форм и методов использования педагогами ИКТ в образовательно-воспитательном процессе. Ввиду актуальности проблемы медиаобразование дошкольников выделяется как одно из наиболее перспективных направлений совершенствования образовательно-воспитательного процесса в ДОО.

Ключевые слова: медийно-информационная грамотность, технологии, виртуальная среда, центры развития, интервью, информационные средства.

Seropol M.S.
educator of MBDOU kindergarten №11,
Kanevskaya station
Smirnova E.
educator of MBDOU kindergarten No. 11,
Kanevskaya station

MEDIA EDUCATIONAL SPACE IN THE COMPENSATING ORIENTATION GROUP

Abstract: The article reveals the possibilities of using ICT in the media education of preschoolers based on the formation of media information literacy. Today, there is no developed system of means, forms and methods of using ICT

teachers in the educational and educational process. In view of the relevance of the problem, the media education of preschoolers stands out as one of the most promising areas for improving the educational and educational process in the DoO.

Key words: media and information literacy, technologies, virtual environment, development centers, interviews, information tools.

Современное общество – это информационное общество, в котором саморазвитие личности дошкольника во многом зависит от развития его медийно-информационной грамотности. Медиаобразование в ДОО открывает широкие возможности для педагога в области формирования у детей дошкольного возраста не только теоретических, но и практических умений и навыков по освоению, а в дальнейшем и использованию ИКТ. Медиаобразование — процесс образования, развития, формирования личности на материале и через средства массовой коммуникации.

Основные задачи:

- подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации;
- научить дошкольников понимать информацию;
- овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Медиаграмотность проявляется в умении понимать сюжет, различать выразительные средства медиатекстов (соответствующих данному возрасту), обосновывать своё отношение к выбору и оценке качества потребляемой медийной информации.

В группе компенсирующей направленности используем два способа:

- «погружение» в моделируемую среду с помощью художественных средств, дидактических игр и проблемных ситуаций.
- «погружение» в виртуальную среду с помощью большинства мультимедийных средств, таких, как графика, текст, видео, фотография, движущиеся образы (анимация), звуковые эффекты, звуковое сопровождение.

Современный мир трудно представить без медиасредств, к которым можно отнести прессу, телевидение, радио, печать, систему интернет. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни всех людей, рассматриваемая как стержень социализации подрастающего поколения.

Современные дети очень активны и легко осваивают новые приборы, с раннего возраста знают, что такое интернет и какими возможностями обладает телефон родителей. Ребенок раньше становится самостоятельным. Большой проблемой становится неконтролируемое потребление некачественной и не соответствующей возрасту информации.

Медиаобразовательное пространство в ДОО — особая образовательная среда, оснащенная специальным оборудованием, позволяющая использовать его ресурсы в процессе успешной социализации детей дошкольного возраста, формирования основ социальной культуры детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. В связи с этим становится особо актуальным вопрос обучения их грамотному общению с современными медиа, умению выделять важную и только необходимую информацию.

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает возможность реализации разных видов детской активности, в том числе с учетом специфики информационной социализации детей и правил безопасного пользования. Чтобы создать атмосферу активного речевого общения в детском коллективе, мы проводим различные мероприятия, придумываем совместно с детьми и родителями традиции для нашей группы, проводится множество акций, которые интересны не только нашим детям, но и детям из других групп. Медиаобразование открывает широкие возможности для того, чтобы рассказать об этом, расширить границы общения и социального взаимодействия, создать условия для речевого развития и преодоления коммуникативного барьера у детей в группе компенсирующей направленности.

Информация о событиях в детских садах довольно активно транслируется в социальных сетях, мессенджерах и в средствах массовой информации. Поэтому возникает естественное желание рассказать и показать родителям и социальному окружению то, как проводится работа с детьми. Мы ценим мнение самих создателей и участников этих мероприятий — детей! Нами были придуманы: специальный аккаунт КАПИТОШКА. Ru; канал «10-точка» на YouTube, где ребята сами рассказывают о том, что им удалось сделать, на что нужно обратить внимание. Они выступают в ролях интервьюеров и респондентов, операторов.

Чтобы у юных корреспондентов был интерес, выбор средств и желание о чём-то рассказать, совместно с родителями был создан медиациентр под названием «Лаборатория медиаторчества», где можно найти всё необходимое для будущего репортажа, интервью, выпуска газет, создания недостающих атрибутов (микрофоны, видеокамеры, фотоаппараты, музыкальные колонки, ноутбуки, трафареты, бумага, журналы, карандаши и др.). В этом центре, который расположен в приёмной комнате, есть возможность разместить детские рисунки – кадры, стенгазеты, приглашения, афиши. В ДОО работает центр печати, куда дети отправляются распечатать, сделать ксерокопию нужного рисунка, картинки, фотографии. По решению детей была открыта фотостудия «Светлячок», в которой по теме недели или события меняется оформление и проходят фотосессии. Дошкольники сами готовят зону, подбирают атрибуты, рисуют приглашения, афиши, решают, кого можно пригласить на съемку, кто будет снимать, кто помогать. По окончании работы они просматривают фотографии и совместно со взрослым распечатывают в центре печати, вручают их своим «клиентам», в роли которых выступают также дети из других групп, родители, воспитатели, сотрудники детского сада. Очень популярно в группе радио «Каркуша», которое вещает на утреннем и вечернем круге. Ребята ведут беседы на любые темы, обсуждают, чем хотят заниматься в течение дня, подводят итоги, слушают музыку. Работает рубрика «Поздравок», в которой каждый желающий может заказать поздравление имениннику, включить в качестве подарка песню.

В мультстудии «Дружба» дошкольники погружаются в мир фантазии и сказки, оказываются по ту сторону экрана и своими руками оживляют свои необычные сюжеты, получают новые знания, учатся планировать свои действия, работать в группе сообща. Воспитанники с удовольствием осваивают техники пластилиновой и песочной анимации, вместе с родителями учатся снимать мультфильмы. Мы создаем мультфильмы буквально из всего: из клочков бумаги, из манной крупы, из пластилина, из лучей фонариков, из самих себя. Вместе с ребятами осваиваем мультипликационные техники, изучаем различные приёмы мультипликационного оживления.

В пресс-центре дети окунаются в мир творчества, где выпускают стенгазеты, делают открытки, книги, альбомы, афиши, приглашительные и

др. Они распределяют роли главного редактора, редактора газеты, ведущих телеканала и радио, журналистов, фотографа, оператора, внештатных корреспондентов (ребята других групп, родители, сотрудники).

В «КАПИТОШКА.ru» уже вышло больше 20-ти репортажей на разные темы. Дети сами берут интервью друг у друга, ребят других групп, родителей, сотрудников, гостей детского сада и уже начинают свою работу за пределами сада, снимают рекламу. По данному направлению мы наладили уже связь с социальными партнерами. Приглашали журналиста. Она дала мастер-класс ребятам, ответила на вопросы и пригласила в гости в студию ТВК. Еще у детей брали интервью работники регионального канала. Активно использую в своей практике проекты «Детская журналистика», «Детская телестудия». Юные журналисты учатся пользоваться микрофоном, видеокамерой, фотоаппаратом, учатся задавать вопросы, брать интервью, т.е. выступать в роли дикторов и репортеров.

Воспитание медиаграмотных детей дает возможность развития ряда качеств в соответствии с возрастными характеристиками – таких, как наблюдательность, любознательность, умение к поиску ответов на вопросы. В процессе формирования основ социальной культуры ребенок принимается таким, какой он есть. Мы – воспитатели поддерживаем и развиваем способности и творческий потенциал ребенка. Не подгоняем ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строим общение с ним, ориентируясь на возрастные возможности и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы и предпочтения. Мы сопереживаем ребенку в радостях и огорчениях, оказываем поддержку при затруднениях. Важным условием в процессе формирования основ социальной культуры выступают партнерские отношения. Педагоги являются игровыми партнерами, участвуя в играх и деятельности ребенка, постоянно мотивируя его к активному участию в различных видах деятельности. Организуя образовательную деятельность социальной направленности, участвуем в достижении поставленной цели, анализе результатов.

Медиаобразование – это процесс длительный и достаточно сложный. На него влияют различные факторы, такие, как атмосфера в семье, общение внутри семьи, семейная медиаграмотность, отношения в дошкольной организации и влияние из внешней среды, вследствие чего родители становятся нашими помощниками. Они вместе с детьми

принимают активное участие в конкурсах видеороликов, снимают рекламные сюжеты, видеоэкскурсии, записывают поздравления на праздники для детей, участвуют в социальных акциях. Результатами совместной работой мы делимся на нашем личном сайте «Светлячки», в различных группах, мессенджерах. Также размещаем наши рекомендации, картотеки мультфильмов, сказок по темам недели, консультации в приемной комнате, а для удобства и экономии времени родителей используем Q-коды. Семейное чтение, совместные просмотры, обсуждение материалов средств массовой информации могут оказать ребенку действенную помощь в отборе, полноценном восприятии медиаинформации, использовании средств массовой коммуникации.

Совместная деятельность родителей, педагогов и детей положительно влияет на воспитанников. Дети, чувствуя родительскую поддержку, становятся увереннее в себе, задают больше вопросов, проявляют инициативу в тех вопросах, где видят интерес и активность своих родителей. Ребенок чувствует себя ближе, роднее по отношению к воспитателю, так как видит тесное общение педагога с его родителями, эмоциональный подъем, желание быть в центре любой деятельности.

Создание медиаобразовательного союза семьи и дошкольного учреждения – залог формирования информационной культуры личности, способной активно и грамотно существовать в современном медиаинформационном обществе.

Литература

1. Бузин, В. Н. Уровни управления российским медиапространством / Общество. Среда. Развитие. – 2012. – № 1. – С. 121-125.
2. Гришаева, Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации / Н. П. Гришаева. – Москва: Вентана-Граф, 2015. – 184 с.
3. Гурьев, С. В. Информационные компьютерные технологии как эффективное средство в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста / С. В. Гурьев // Журнал «Инновационные проекты и программы в образовании». – 2013. – № 5.
4. Майданкина, Н. Ю. Формирование основ социальной культуры детей в медиапространстве дошкольной образовательной организации / Н. Ю. Майданкина, С. И. Баканова // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 8. – С. 96-102.

Сторожакова Е.В.

канд. пед. н., доцент

ЮФУ

г. Ростов-на-Дону,

Шоган В.В.

доктор пед. н., профессор

ЮФУ

г. Ростов-на-Дону

«ТЕАТР ДОЖДЯ» КАК УСЛОВИЕ ЦЕННОСТНО- СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье авторы представляют созданный в Институте истории и международных отношений ЮФУ инклюзивный педагогический Театр Дождя, определяют сущность влияния театра на детей с ОВЗ, указывая на его лечебно-профилактический характер. В театре используется особая структура глубинной технологии обучения и воспитания: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия. В результате опытной работы выявлены основные правила внешнего поведения детей с ОВЗ как вспомогательного влияния на основную содержательную репетиционную работу и выступления. Авторы доказывают высокий уровень социальной адаптации детей с ОВЗ под влиянием театра. В статье также введено понятие «педагог сопровождения» и разработана методика его работы с актерами театра.

Ключевые слова: инклюзивный педагогический театр, педагогика чувства, переживание, настроение, чувства, образное начало, индивидуальный эстетический анализ, персонифицированное смысловое обращение.

Storozhakova E.V.,

cand. ped. PhD, Associate Professor

SFU

Rostov-on-Don,

Shogan V.V.

doctor ped. n., professor

SFU

Rostov-on-Don

"RAIN THEATER" AS A CONDITION OF VALUE-SEMANTIC DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Annotation. In the article, the authors present the inclusive pedagogical Rain Theater created at the Institute of History and International Relations of the Southern Federal University, determine the essence of the theater's influence on children with disabilities, pointing to its therapeutic and preventive nature. The theater uses a special structure of the deep technology of education and upbringing: image, analysis, meaning, action, reflection. Also, as a result of experimental work, the basic rules of external behavior of children with disabilities as an auxiliary influence on the main substantive rehearsal work and performances were revealed. The authors prove a high level of social adaptation of children with disabilities under the influence of theater. The article also introduces the concept of "support teacher" and develops a methodology for his work with theater actors.

Keywords: inclusive pedagogical theater, pedagogy of feelings, experiences, mood, feelings, imaginative principle, individual aesthetic analysis, personalized semantic appeal.

«Театр Дождя» – педагогический театр – инклюзия, концепция которого разработана под руководством заслуженного учителя РФ, д.п.н. профессора Шогана В.В. и к.п.н., доцента Сторожаковой-Шоган Е.В. на базе Института истории и международных отношений ЮФУ. Создание такого театра – это попытка решить проблему гуманитарного кризиса, опираясь на глубинную человеческую событийность. Главные задачи проекта – подготовка и адаптация учителей новой формации, обладающих широким спектром образовательных и лечебно-педагогических компетенций, а также формирование таких компетенций, как «призвание» и «служение» профессии учителя, Родине. Экспериментальной площадкой создания проекта стал ИИМО ЮФУ, так как большинство студентов института желают получить профессию учителя. Актёрами педагогического инклюзивного ТД являются студенты ИИМО ЮФУ с ОВЗ, а также студенты, не имеющие серьёзных проблем со здоровьем, в союзе преподавателями, дети и подростки с ОВЗ, студенты ростовской консерватории им. Рахманинова, студенты Ростовского колледжа искусств, профессиональные актёры, артисты балета, художники,

звукооператоры, видеографы и все равнодушные к данной идее люди.

Студенты и преподаватели создали концепцию «Театра Дождя»; основали актёрскую труппу. Идеология репертуара основывается на методологических принципах теории глубинного диалога, где каждый участник труппы выступает на равных условиях и где реализуются принципы инклюзивного образовательного пространства: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Театр, как известно, это синтез искусств, в нём удивительно сочетаются художественное слово, живопись, музыка, пластика, скульптура. Это сочетание искусств создаёт условия для духовно-нравственного влияния на аудиторию. Между тем в последнее время выяснилось, что театр обладает лечебным свойством. Чувства, пробуждаемые у зрителей, могут влиять на их телесное здоровье, которое, как известно, основа здоровья нравственного. Именно по этой причине мы создали Театр Дождя. Глубинный механизм «Театра Дождя» обращен к этимологии его названия – дождь как возможность диалога с природой, с другим человеком, чувствующим дождь. Перед дождем все люди: и здоровые, и люди с ограниченными возможностями – равны. На этом и построен механизм театральных постановок. Студенты в роли актеров, реализуя сценические движения, осуществляют их совместно с детьми, которые ограничены в движении, говорят совместно с детьми, которые ограничены в речи и слове. Суть в тождестве актерского движения актера студента и актера с ограниченными возможностями здоровья. Очень важный момент в контексте опыта работы театра состоит в том, что студент с инвалидностью может сопровождать более слабого и младшего участника театральной труппы. Задача сопровождающего – создать все условия для полного погружения и перевоплощения в роль, структура которой имеет параллельное событийное действие, где актеры проникают в образы персон истории и культуры. В.В. Шоган подчёркивает: «В персонификации, как известно, опираясь на основополагающие глубинные

энергетические состояния ментального и трансцендентного типа, персона иногда может не иметь имени или иметь выдуманное имя, но оно также есть олицетворение хозяйственного явления, ремесленного явления, военного события, художественного полотна или поэтического текста. Здесь очень важно опереться на детские личностные впечатления в тождестве с впечатлениями учителя и, отталкиваясь от этой тождественности, подняться на уровень судьбы символической персоны» [11]. Коммуникативная «встреча» в исполнении ролей создает условия глубинного диалога, который является основой для терапевтической эффективности в работе «Театра Дождя». Студент актер целенаправленно осваивает технологии театральной терапии и лечебной педагогики, знания и опыт которых переносит в спектакль. Актеры студенты и актеры с ограниченными возможностями осмысливают совместно идею и сверхзадачу театральных пьес, драматических произведений. Все пьесы, предполагаемые к постановке, высокого классического содержания, обращенного к глубинным событийным основаниям жизни и культуры.

Нам важно подчеркнуть обращённость театральной идеи к методологии педагогики чувства. Согласно концептуальным основаниям педагогики чувства, человеческие переживания, интуиция, ассоциативное мышление, чувственная рефлексия и действия опережают все присущие человеку психические процессы. В.В. Шоган пишет: «Педагогика чувства –это такая научно-обоснованная система средств, методов и форм, которая в условиях образования создаёт атмосферу для идеального проживания опыта взрослой жизни» [12]. В этом контексте в театре используется ключевой алгоритм, выявленный в опытной работе авторов (**образ–анализ-смысл-действие–рефлексия**).

Согласно этой структуре, работа над любым спектаклем в театре начинается с образа. На этом этапе мы используем опору на личностный опыт школьника и личностный опыт человека, который будет сопровождать его в течение всего спектакля. Далее мы осмысливаем этот опыт, выражаем его в понятиях и, наконец, восходим к символу или названию спектакля и открываем формулу их этимологии. Например, «Сказка странствий», «Синяя птица», «Чувство сапфира». Определение, выведенное в названии, например, «Сказка Странствий Театра Дождя», связано с глубинным пониманием человеческих отношений, с тем, что «странствие» понимается как вереница событий и встреч с персонами

культуры, истории и жизни, осмысливающих свое призвание и олицетворяющих идею служения обществу, родине, человечеству. Каждый человек, приходящий в театр, открыт для переживания смысла спектакля. И с этого момента все люди, прикоснувшиеся к идее «встречи», отправляются в великое «странствие» через преодоление к откровению любви. Особое значение имеет встреча со зрителями, в которой свет души людей, пришедших в театр, вдохновляет актеров, которые отправились в «странствие», чтобы пережить ценность и смысл человеческой жизни. Это мгновение всегда воплощается в музыке великих композиторов, с которой начинается каждый спектакль «Театра Дождя».

Когда название спектакля и его символика становятся понятными для его участников, которые обсуждают их на специальном образно-символическом театральном занятии, наступает этап анализа. Аналитический этап работы театра имеет также три подэтапа.

1. Ассоциативный;
2. Рационально-понятийный;
3. Действенно-практический.

На этапе ассоциаций мы работаем над распределением ролей в спектакле. Актёры театра выбирают роли, опираясь на свой личностный опыт.

Пример: мальчик, тонко чувствующий музыку и сценическое движение, сразу выбрал себе роль «Огня»; играя данную роль необходимо много танцевать и двигаться под музыку. А девочка, которая любит свою семью (родителей, бабушек и дедушек), выбрала роль Митиль.

Когда же роли распределены на основе жизненных ассоциаций, мы переходим к понятийному анализу текста. Здесь осуществляется индивидуальная работа педагогов театра с актёрами. Они анализируют текст монологов с позиции понятий, этимологических значений сложных слов. В.В. Шоган пишет: «Это лишь означает, что движение к понятию всегда основано на спонтанном, личностном, нарративном опыте детей. От слова, в котором выражается понятие, например: «подвиг» – от его звучания, ты идёшь к тому, чтобы ребёнок сам интерпретировал это понятие. Сам в спонтанной манере, только услышав звук и сочетания букв, начал бы высказываться по поводу своих впечатлений из жизни, связанных с этим понятием, а это уже – персонифицированный акт» [10].

Затем начинается действенно-практический этап, где актёры предъявляют изученные ими роли художественному руководителю и всем участникам театра.

Согласно общей инвариантной структуре технологии, далее мы вступаем в компонент смысла. Обращение к смыслам осуществляется на фоне «персонификации». «Персонификация», как известно, предполагает диалог, в котором отношение «Я-Ты», переходит в отношение «Я-Мы». Когда в театре осуществляется работа над отношением «Я-Ты», речь идёт об анализе текста с помощью педагога сопровождения. Здесь расставляются смысловые акценты, определяется сверхзадача роли, сквозное действие роли и её главное событие. Всё это теоретически выглядит достаточно сложно, однако в реальной практике педагог сопровождения использует личный опыт ребёнка, ассоциативные аналогии, связанные с простотой реальной жизни. Иногда необходимы повторы, доводящие действия до автоматизма. Когда и эта работа достигает своей меры (актёры открыли смыслы своих монологов), осуществляется переход к «Я-Мы». В дело вступает художественный руководитель театра, который знает сверхзадачу всего спектакля. Здесь уже возникают диалоги не только между педагогом сопровождения и актёром, но и рождается взаимодействие с другими актёрами, с партнёрами по сцене. Так поэтапно спектакль выстраивается от начала до конца. Однако на этом не заканчивается смысловая работа, ещё есть аспект музыкальной и смысловой атмосферы спектакля. На этом этапе технологии мы привлекаем самих актёров и педагогов сопровождения. Они участвуют в выборе музыки, световых оттенков спектакля, а также элементов декораций, дети привыкают к костюмам и с помощью педагогов сопровождения выражают значимость того или иного костюмного атрибута. Когда действие с актёрами, педагогами сопровождения и главным режиссёром приходит к гармоничной целостности, в которой просматривается тенденция будущего спектакля, возникает необходимость перехода к театральному действию. Имеется в виду «конвергенция», т.е. сближение аналитического этапа технологии и этапа смысловой персонификации. Это выражается в первой генеральной репетиции образно-целостного характера. Затем подготовка спектакля заново распадается на логические части, внутри себя завершённые, и, наконец, действие завершается последней генеральной репетицией и самим

спектаклем. Необходимо заметить, что спектакль является вершиной детского творчества, вступление в глубинный диалог с незнакомой аудиторией и требующей от актёров и педагогов сопровождения высокого уровня сосредоточенности. Это тяжёлая ответственная работа, которая часто, и, это специфика театра, вызывает опустошение. Именно это состояние становится основой для последнего компонента инвариантной структуры – рефлексии. Задача рефлексии состоит в скрытой позиции режиссёра и педагогов. Смысл этой скрытости обозначен в вопросе: «Зачем мы выходили сегодня на сцену? Что мы хотели сказать зрителям». Этот вопрос общий для всех, а далее он становится основой конкретного анализа каждой роли. В этом анализе необходим высокий уровень деликатности, создание атмосферы добра и искренности. Здесь ни место для критического разбора роли, наоборот, каждый из участников должен поверить, что выходил на сцену не зря, что эффект обращённости к глубинным смыслам бытия и для него, и для зрителей состоялся. Если же в спектакле были недостатки, то режиссёру необходимо отнести это на собственный счёт, указывая на дальнейшее совершенствование работы. Помимо соблюдения этапов технологии в контексте общей структуры (образ, анализ, смысл, действие, рефлексия), в инклюзивном педагогическом Театре Дождя должны соблюдаться следующие правила: каждый педагог сопровождения должен знать роли других участников спектакля, чтобы по возможности заменить другого в различных ситуациях; все без исключения участники спектакля оказывают посильную помощь в перевозке реквизита, костюмов, декораций; театральный состав разделён по направлениям ответственности: музыкальное оформление спектакля, световое оформление спектакля, декорационное оформление сцены; каждый участник несёт ответственность за театральный костюм, педагог сопровождения отвечает за его опрятность и за удобство игры актёра, в театре предусмотрены специально-оборудованные места для возврата костюмов на место, как элемент лечебно-педагогической терапии; в театре поддерживается высокий уровень дисциплины и соблюдение порядка в репетиционном зале, в контексте лечебно-педагогического действия; в театре соблюдаются особые традиции сплочения коллектива – совместные театральные капустники, чаепития; в программу работы театра входят «созерцательные путешествия», просветительские экскурсии.

Наиболее значимыми работами Театра Дождя стали: спектакль по мотивам романа А. Дюма «Три мушкетёра», спектакль «Рождественская история», спектакль по пьесе М. Метерлинка «Синяя птица», инклюзивный концерт «Я человек», спектакль «Революция в сумерках серебряного века, спектакль по поэме С. Есенина «Чёрный человек», спектакль по мотивам образного эссе Е.В. Сторожаковой «Бабочка», спектакль по мотивам образного эссе Е.В. Сторожаковой «Сказка странствий Театра Дождя».

Для каждого из участников «Театра Дождя» встреча со зрителями является событием жизненного воплощения. Для зрителей встреча с «Театром Дождя» это акт духовного откровения и многие из них переходят от спектакля к спектаклю, сами становятся актёрами, друзьями театра, помощниками.

На данном этапе развития Театр Дождя готовится к премьере спектакля по мотивам пьесы М. Метерлинка «Синяя птица». Премьера состоится 12 марта 2023 г. в зале Ростовской государственной публичной библиотеки. Главными актёрами спектакля «Синяя птица» стали воспитанники благотворительного фонда «Я есть!», вместе с которыми выступают преподаватели и студенты Института истории и международных отношений, родители воспитанников, учителя г. Ростова-на-Дону, артисты балета, музыканты Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова, учащиеся 1, 2, 3, 4, 8 классов различных школ города, также проект поддерживает Донская государственная публичная библиотека.

Искренность актёров «Театра Дождя» в сочетании с музыкой великих композиторов и живыми голосами артистов консерватории и эстетикой спонтанного движения создают волшебную и таинственную атмосферу глубинного диалога между людьми. Это Семейный спектакль, как Терапия для особенных детей, которые выступают на сцене, так и для зрителей.

Актёрская труппа «Театра Дождя» подготовлена для активного представления спектаклей на различных площадках культурного пространства РФ. «Театр Дождя» открыт для всех, желающих вступить в театрально-педагогический диалог.

Литература

1. Благов, Ю. В. Формирование поликультурной компетенции у студентов на основе интегративного подхода / Ю. В. Благов // Актуальные вопросы лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков в вузе. Материалы V международной научно-практической конференции. Уральский государственный горный университет. – Екатеринбург, 2022. – С. 67-74.
2. Князев, С. А. Роль школьного инклюзивного театра в развитии личности ребенка / С. А. Князев // Инклюзивные практики в социокультурном пространстве. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Ижевск, 2022. – С. 62-64.
3. Ковалев, В. В., Шоган, В. В. Педагогика чувства и технология СПАС как средства повышения потенциала современного российского образования / В. В. Ковалев, В. В. Шоган // Научно-образовательный потенциал как фактор национальной безопасности. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – Белгород, 2021. – С. 125-128.
4. Метелкина, Ж. С., Шоган, В. В., Сторожакова, Е. В. Инновационные технологические аспекты современного образования /Ж. С. Метелкина, В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 10. – С. 45-53.
5. Морозова, С. А. Профессиональные пробы как метод подготовки будущих педагогов к организации Инклюзивного Образования Школьников / С. А. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – С. 25.
6. Сторожакова, Е. В. О женственности новой педагогики чувства / Е. В. Сторожакова // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 12. – С. 57-64.
7. Сторожакова, Е. В. Принцип единого образовательного педагогического пространства / Е. В. Сторожакова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2018. – № 10. – С. 35-44.
8. Торлопова, Л. А. Театр как «Образ Жизни» человека с инвалидностью / Л. А. Торлопова // Антропологические наблюдения. Вестник Антропологии. – 2021. – № 1. – С. 50-60.
9. Ханова, Е. Е., Марокова, М. В. Инклюзивный театр как ресурс социально-психологического благополучия субъектов инклюзивного

образовательного процесса / Е. Е. Ханова, М. В. Марокова // Инклюзивное образование в эпоху постпандемии: новые нормы, форматы, стратегии. Материалы международной научно-практической конференции. Под редакцией Н. М. Борозинец, Ю. В. Прилепко, О. Д. Сальниковой. – Ставрополь, 2022. – С. 126-131.

10. Шоган, В. В. Модусы бытия как глубинная основа педагогики чувства / В. В. Шоган // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 12. – С. 51-56.

11. Шоган, В. В., Сторожакова, Е. В. От школы до аспирантуры. Новая технология непрерывного исторического образования. / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2020. – 240 с.

12. Шоган, В. В., Сторожакова, Е. В. Педагогика чувства/ В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова. – Ростов-на-Дону: «Ростовкнига», 2017. – 143 с.

13. Шуклина, Е. А., Певная, М. В. Инклюзивный театр: социокультурные характеристики аудитории, проблемы творчества и соучастия / Е. А. Шуклина, М. В. Певная // Известия Уральского Федерального университета. Серия 1: Проблемы Образования, Науки и Культуры. – 2021. – Т. 27. – № 2. – С. 120-131.

Фролова Е.И.

студентка

ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

Макаров А.В.

канд. филол. наук, доц.

ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

г. Таганрог

ИЗУЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЕКТОВ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЕЯ

Аннотация: в данной работе рассматривается специфика реализации инклюзивных проектов в условиях современного музея. Показан опыт некоторых музеев в сфере взаимодействия специалистов с детьми с нарушениями в психофизическом развитии, нуждающимися в специальном подходе.

Ключевые слова: инклюзия, социализация, дети с ОВЗ, молодые люди с инвалидностью, антропологический подход, толерантность, эмпатия, междисциплинарность.

Frolova E.I.

Student

A.P. Chekhov
TI (branch) RSEU (RINH)

Makarov A.V.

Candidate of Philology,
Assoc.

A.P. Chekhov
TI (branch) RSEU (RINH)

Taganrog

STUDY OF INCLUSIVE PROJECTS IMPLEMENTED IN THE SPACE OF A MODERN MUSEUM

Abstract: this paper examines the specifics of the implementation of inclusive projects in a modern museum. The experience of some museums in the

field of interaction of specialists with children with disabilities in psychophysical development who need a special approach is shown.

Keywords: inclusion, socialization, children with disabilities, young people with disabilities, anthropological approach, tolerance, empathy, interdisciplinarity.

В процессе становления личности представляет интерес два сохраняющих свою специфику усвоения культуры процесса – социализация и инкультурация. Социализация отражает процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей, превращающий индивида в личность. Инкультурация рассматривается как процесс формирования у человека эстетического отношения к действительности, восприятию ценностей, традиций, норм конкретной культуры. Особое место в развитии личности занимает музей как один из ведущих институтов социализации и инкультурации, который не только отбирает, хранит, изучает и экспонирует материальные и духовные ценности, но и реализует функции образования и воспитания, обеспечивая рациональный досуг, вовлекая людей в удивительный мир культуры.

В современной социокультурной ситуации активно реализуются инклюзивные проекты. Слово «инклюзия» происходит от английского «inclusion» и переводится как «включение». Главная задача этого процесса связана с вовлечением людей с особенностями здоровья и развития в общественную и культурную жизнь. Для этого музеи проводят экскурсии на жестовом языке, создают тактильные копии экспонатов и записывают тифлокомментарии к выставкам. Кураторы и экскурсоводы создают уникальное развивающее пространство для людей с инвалидностью, открывающее для них новые возможности в поиске информации и расширении кругозора в культурно-образовательном пространстве музея, устанавливая связи «между природой, социальной жизнью и человеком» [4, с. 174].

Долгое время во всем мире люди с особенностями интеллектуального развития игнорировались обществом. Они были выключены из активной жизни и находились в постоянной изоляции. Приказ Министерства культуры РФ от 16 ноября 2015 г. № 2800 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов культурных ценностей и благ» (Министерство культуры РФ 2015), стал

поворотным моментом в области инклюзивных практик в сфере культуры [5]. За последние 10 лет российские музеи все активнее обращаются к использованию элементов социальной инклюзии. Анализ выставок показывает, что инклюзия в российских музеях не обладает своей собственной методологией и заимствует методологию из смежных областей знания: педагогики, психологии, социологии. Принято говорить о трех концепциях инклюзии, в соответствии с которыми данное понятие характеризуется как метод для создания и поддержания разнообразной среды; как решение социальной эксклюзии; как образовательные практики, направленные на людей с ОВЗ и инвалидностью. При этом инклюзивный дискурс в России, сформировавшийся в области психолого-педагогического образования, оказывает наиболее значительное влияние на понимание инклюзии музейными сотрудниками.

Реализация работы с аудиторией, а также подбор специалистов, работающих с различными группами посетителей, связаны с изменениями подхода к организации выставочного плана, архитектуры выставки, выбору художественных произведений и публичной программы. Обоснование инклюзивных музейных программ объясняется необходимостью повышения активности участия лиц с ОВЗ и инвалидностью в социокультурном пространстве. Как известно, оказавшись изолированными от широких социальных контактов, предъявляя иждивенческие требования к социуму, представители данной целевой группы характеризуются невостребованностью, отчужденностью и изоляцией в обществе. По мере трансформации современного инклюзивного общества изменяется и отношение к нетипичным людям, признаются их права на уникальность, образованность и уважение [7, с. 163].

Рассмотрим подробнее некоторые инклюзивные проекты в сфере искусства и культуры.

В 2015 г. музей современного искусства «Гараж» первым в России открыл отдел инклюзивных программ. Его главная задача — повысить уровень доступности социокультурного пространства для посетителей, имеющих нарушения слуха, зрения, ментальные и другие особенности. Первыми проектами отдела стали экскурсии на жестовом языке и тренинги для музейных сотрудников. Со временем пространство музея превратили в доступную среду, включающую в том числе бесплатные парковочные

места, лифты и туалеты для посетителей с инвалидностью. В «Гараж» разрешают приходить с собакой-проводником и дают возможность арендовать инвалидную коляску или раскладные стулья. Среди инклюзивных программ и проектов музея есть редкое направление – работа с посетителями с миграционным опытом, включающая в себя бесплатные экскурсии и детские мастер-классы на узбекском, таджикском и киргизском языках [2].

С 2021 г. «Гараж» на основе собственного опыта запустил образовательную онлайн-платформу «Музей ощущений» для профессионалов и всех, кто интересуется инклюзией. Она представляет собой масштабный свод материалов, разделенных на две категории: теория и практика. Представленные на онлайн-платформе материалы позволяют ознакомиться с опытом российских и зарубежных музеев, узнать, как воспринимают информацию незрячие посетители или люди с особенностями интеллектуального развития, а также скачать видеословарь терминов современного искусства на русском жестовом языке и др. Большой интерес представляет методический контент для музейных работников в сфере рекомендаций по работе с различными нозологическими группами и инструкции о повышении доступности сайтов учреждений культуры. За короткий срок «Музей ощущений» стал одним из главных источников информации об инклюзии на русском языке. На платформу регулярно добавляют новые материалы о том, как сделать музей доступным и инклюзивным пространством. Кроме того, каждый год «Гараж» проводит одноименную конференцию, в рамках которой обсуждаются современные подходы к инклюзии [2].

Музей «Гараж» с 2015 г. ведет подготовку глухих экскурсоводов (изначально на жестовом языке, глухими для глухих), в которой принимают участие музеологи, культурологи, искусствоведы, историки. В основу программы положен опыт галереи Тейт (г. Лондон), но срок реализации модульной программы увеличен с 3 месяцев до 1 года. Данная программа не заменяет профильный образовательный курс, а является важным фактором формирования эмоциональной картины мира посетителя через опыт экскурсовода – «проводника культуры», максимально понимающего специфику работы с нозологической группой, представителем которой он сам является, и владеющего основами альтернативной коммуникации. Итогом подготовки является тестирование

и сдача маршрута комиссии из специалистов и глухих посетителей. К проблемам при организации подготовки экскурсоводов, использующих РЖЯ, относятся большой объем информации, отсутствие практики говорения на жестовом языке, сложность оценки эффективности программы и др.

Незрячие и слабовидящие люди могут узнать об экспонатах ГМИИ им. Пушкина с помощью тифлокомментирования — способа передавать визуальную информацию словами. Его используют не только в музеях, но и в кино и театре, описывая каждую сцену в деталях [9]. В 2020 г. Пушкинский музей запустил подкаст «ТифлоМузей», посвященный тифлокомментированию предметов искусства. В каждом эпизоде диктор подробно рассказывает о биографии автора, сюжете, композиции и эпохе, когда была создана работа. В проекте участвуют экспонаты из постоянной коллекции и временных выставок. Люди с нарушениями зрения, благодаря проекту «ТифлоМузей», могут знакомиться с выставками и делиться впечатлениями с близкими путем запуска подкаста в удобное для себя время [6].

Тактильные экспонаты — еще один способ вовлечь в музейное пространство незрячих и слабовидящих посетителей. В ноябре 2021 г. Русский музей открыл постоянную инклюзивную выставку, где предметы можно трогать руками. В экспозиции разместили копии скульптур из постоянной коллекции, которые выполнены с помощью 3D-печати, поэтому в точности повторяют фактуру оригинала. Для «Тактильной галереи» собрали работы из разных эпох — от античности до современности, но главный акцент кураторы сделали на скульптуре первой половины XX века, что связано с большой вариативностью пластических форм и материалов этого времени. Каждый экспонат сопровождается этикеткой, выполненная шрифтом Брайля, и наушники — в них можно послушать рассказ с тифлокомментарием, который озвучил актер театра и кино Н. Ефремов [8].

Сообщество глухих и слабослышащих гидов «Жест в музее» проводит экскурсии на жестовом языке в Пушкинском музее, Третьяковской галерее, Еврейском музее и центре толерантности, Музее русского импрессионизма и других. Их цель — «сделать музеи доступными для глухих без переводчика». Сообщество возникло в 2016 г. на курсах подготовки неслышащих экскурсоводов в музее современного

искусства «Гараж». Слушатели проявили инициативу и начали организовывать экскурсии на жестовом языке, публикуя анонсы в социальных сетях. Сначала «Жест в музее» работал только с художественными музеями, а позже стал проводить экскурсии и по историческим местам в Москве [1].

Благодаря этому проекту люди с нарушениями слуха могут заранее проверить расписание, прийти в музей и послушать экскурсию на доступном для них языке. Не нужно заранее бронировать дату, согласовывать переводчика и готовиться к визиту. Так «Жест в музее» превращает выставки в более комфортное и инклюзивное пространство, где возможности посетителей становятся равными.

НКО для детей и молодых людей, их семей и друзей с инвалидностью и без «Колесо обозрения» предоставляет детям и взрослым с ОВЗ и инвалидностью посещать музеи и участвовать в культурной жизни г. Москвы [3]. У организации есть несколько направлений работы: инклюзивные занятия в музеях, онлайн-уроки, творческие конкурсы для детей и подростков, а также обучающие видеоролики и рекомендации для профессионалов. На сайте НКО любой пользователь может познакомиться с такими проектами, как «Я художник – я так вижу», «Колесо ONLINE», «Колесо Обозрения», «Инклюзивный музей», «Музей для всех», «Расширяя границы», «Новый виток». В 2020 г., когда началась пандемия коронавируса, «Колесо обозрения» запустил инклюзивный онлайн-проект «Колесо online» — бесплатные уроки для детей и молодых людей с ментальными особенностями в возрасте от 16 до 30 лет. Программу занятий совместно разрабатывали художники, историки искусства и педагоги. Тематика онлайн-уроков – от истории искусства и техники живописи до традиционных развлечений народов Востока (совместно с Государственным музеем Востока).

Проект «Колесо online» увеличивает географию социального проекта и делает его более доступным. «Колесо обозрения» организует акцию «Музей для всех», которая объединяет более 300 музеев в разных городах России. Они проводят выставки, экскурсии, концерты, театральные квесты и мастер-классы, адаптированные для людей с инвалидностью, а также привлекают их в качестве гидов, художников и спикеров. Главная цель акции — привлечь внимание к вопросу инклюзии и рассказать посетителям о доступных программах в музеях поблизости. Все

мероприятия собирают в единую афишу на официальном сайте, их можно отфильтровать по населенному пункту.

На площадке Народного военно-исторического музея Великой Отечественной войны «Самбекские высоты» Ростовской области также накапливается опыт по работе с представителями различных общественных организаций, представляющих интересы лиц с ОВЗ и инвалидностью. Они посещают различные мероприятия патриотического содержания, Уроки доброты, литературно-музыкальные программы, приуроченные к важным календарным датам. Специалисты музея учитывают особенности нозологических групп, специфику восприятия представляемых экспонатов, адаптируют предлагаемую информацию и др. Так, например, до посещения музейной экспозиции для детей с РАС тьюторы заранее проводят дополнительную работу, связанную с тем, что даже разные цветовые решения имеют значение для психики ребенка. Поэтому изначально фотографируется входная группа, рассказывается о музейных залах, цветовых решениях. Во время экскурсии дети с РАС посещают музей в обязательном сопровождении тьютора. Адаптированный вариант экскурсионного сопровождения заключается в том, что посетитель может воспользоваться предложенными фотографиями, а экскурсовод на доступном ему языке проведет экскурсию.

Для слабослышащих посетителей прибегают к помощи сурдопереводчика, что налагает на специалиста дополнительную профессиональную нагрузку с точки зрения взаимодействия экскурсовода и сурдопереводчика в ситуации синхронного перевода. Для посетителей с нарушениями опорно-двигательного аппарата привлекаются волонтеры, помогающие при перемещении по залам музея, оснащенного широкими проходами и пандусами. Посетители с особенностями развития интеллекта требуют к себе особого подхода, так как эти люди имеют особый взгляд на действительность, которая окружает их. С ними не стоит вступать в дискуссии, спорить, не допускать резкости и разговаривать спокойным тоном.

Таким образом, изучение некоторых инклюзивных проектов, реализуемых в пространстве современного музея, позволило сделать вывод об использовании работниками российских учреждений культуры элементов инклюзивного взаимодействия, прежде всего с лицами с

нарушениями зрения и слуха, что связано с формированием эмоциональной картины мира посетителя. В современной социокультурной ситуации программы работы с различными нозологическими группами только формируются, находятся на этапе становления. Важными условиями эффективности работы специалистов музеев с лицами с ОВЗ и инвалидностью являются межведомственное взаимодействие, учет психологических особенностей посетителей, опора на их чувственный опыт и др.

Литература

1. Жест в музее. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://zhest-v-muzee.timepad.ru/events/> (дата обращения: 10.02.2023).
2. Инклюзивные программы. Музей «Гараж». – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://garagemca.org/programs/inclusive-programs> (дата обращения: 10.02.2023).
3. Колесо обозрения. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://kolesobzora.ru/> (дата обращения: 10.02.2023).
4. Мышева, Т. П. Роль экскурсии в инклюзивном образовании учащихся / Т. П. Мышева // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: Материалы III-й Региональной научно-практической конференции, Таганрог, 15 февраля 2019 года / науч. ред. О.А. Музыка. – Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – С. 170-175.
5. Приказ Министерства культуры РФ от 16 ноября 2015 г. № 2800 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов культурных ценностей и благ». – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71180536/> (дата обращения: 10.02.2023).
6. Пять инклюзивных проектов в российских музеях. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.culture.ru/materials/257175/5-inklyuzivnykh-proektov-v-rossiiskikh-muzeyakh> (дата обращения: 10.02.2023).
7. Скуднова, Т. Д. Философские и психологические аспекты инклюзивного образования / Т. Д. Скуднова // Материалы 5 международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи». – Ростов-на-Дону, 2021. – С.163.

8. Тактильная галерея Русского музея. – [Электронный ресурс]:
Режим доступа: <https://rusmuseum.ru/for-visitors/available-museum/socio-cultural-project/easter-gifts/> (дата обращения:10.02.2023).

9. ТифлоМузей. ГМИИ имени А.С. Пушкина. – [Электронный ресурс]:
Режим доступа: <https://www.pushkinmuseum.art/media/podcasts/inclusive/index.php?lang=ru> (дата обращения:10.02.2023).

Слезова Наталья Александровна
магистрант программы «Специальная психология и коррекционная педагогика», группа ППОГZ-513
факультета психологии и социальной педагогики
г. Таганрог

Музыка Оксана Анатольевна
декан факультета психологии и социальной педагогики
ТИ имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»,
доктор философских наук, профессор,
руководитель лаборатории инклюзивной практики «Синергия»
г. Таганрог

Арт-терапия в психокоррекционной работе с детьми РАС

В системе психологической помощи для детей с расстройствами аутистического спектра большое значение играет психоло-педагогическая коррекция. Несмотря на диагноз данной категории особых детей с ними можно работать: исправить их поведение, развить у них необходимых навыки, адаптировать их к условиям жизни, снять эмоциональное напряжение, подготовить к групповой деятельности и обучению в школе.

Специалисты, работающие с детьми с аутизмом, должны не только понимать клинические симптомы и биологические причины для детского аутизма, но и знать логику этого странного развития, очередность появления проблем, особенности поведения ребенка. Понять общий психологический образ, чтобы специалисты могли не только действовать над отдельными ситуативными трудностями, но и над нормализацией самого хода психического развития ребенка с расстройством аутистического спектра [3].

Аутизм (от греч. Autos — сам) — состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, предпочтением своего внутреннего мира контактам с окружающими. Термин, введен Э.Блейером (швейц. психологом), используется как для обозначения грубой аномалии психического развития, так и применительно к нормальной психике.

Дети-аутисты обладают хорошей памятью, проявляют математическую и музыкальную одаренность, способны к обучению,

изучению языков, но сроки овладения знаниями могут быть сдвинуты на более поздние возрастные периоды, чем обычно. Такие дети должны жить и расти в семьях, а не в специнтернатах [2].

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это нарушение нейropsychического развития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Эти качественные аномалии являются общими чертами функционирования индивида во всех ситуациях и могут значительно различаться по степени выраженности.

Следовательно, это заболевание не только влияет на психологические функции, но также отражается на восприятии ребёнком целостной картины мира. Основной проблемой аутизма является непонимание человеком событий, происходящих вокруг [3].

Опираясь на психолого-педагогическую литературу и свой опыт работы из практики, я выделила основные специфические особенности детей с РАС:

1. Аутистическое одиночество, понимается как неумение устанавливать близкие эмоциональные отношения с другими: ребенок не хочет общаться с кем-либо, с младенчества не просится на руки, и не привязан к матери. А также не испытывает эмоциональные реакции при виде матери, в отличие от других детей;
2. У детей с РАС недифференцированный плач, как визг или крик и отсутствие звуковой имитации в период младенчества;
3. Навязчивое желание однообразного поведения, как правило оно стереотипное или ритуальное: дети с РАС предпочитают кушать одну и ту же пищу, играть в одни и те же игры, им важно заранее знать свой распорядок дня и хорошо, если он одинаковый каждый день;
4. Игра обычно малофункциональна, лишена символических черт, сюжета и в основном состоит из многократно повторяющихся манипуляций игрушками;
5. Поведение таких детей может быть гиперактивным или гипердинамическим;
6. Как правило, они реагируют на сенсорные стимулы или слишком слабо, или слишком сильно;

7. Умственное развитие может быть ускоренным, иерархичным или резко задержанным (умственная отсталость тоже встречается);
8. Неравномерно и психическое развитие;
9. Парциальная одаренность в определенных областях.

В целом у детей часто возникают страхи и фобии, нарушается сон и появляется чрезмерное волнение, приступы ярости и агрессии. Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС – это совокупность различных методов, направленных на коррекцию и компенсацию нарушений в их развитии.

В связи с большим разнообразием клинических ситуаций для таких детей не существует универсальных фармакологических и психологических методик коррекции. Хотя в настоящее время нет практики, доказывающей, что аутизм излечим, своевременные медицинские, психолого-педагогические вмешательства, своевременные коррекционные мероприятия, комфортная семейная психологическая обстановка могут во многом способствовать положительной мотивации психологического развития детей и улучшению психического здоровья ребенка, повышению жизненного комфорта и реализации своего личностного потенциала.

В настоящее время разработаны и активно применяются для лечения эмоциональных расстройств у детей такие методики, как музыкотерапия, звукотерапия, песочная терапия, конная терапия, дельфинотерапия, физиотерапия, арт-терапия. Арт-терапия — форма психологической поддержки, основанная на погружении в искусство и творчество, процесс, направленный на снятие эмоционального напряжения. Благодаря своей творческой работе профессионалы создают чувство доверия, которое помогает наладить коммуникацию с участниками процесса. Арт-терапия может помочь снизить тревогу, позволяя детям выражать в картинках то, что они не могут выразить словами. Вот почему так важно не заикливаться на красоте или качестве готовой работы. Картина должна нравиться именно автору [1].

Эффективность арт-терапии проявляется в коррекции отклонений и недостатков развития личности детей с аутизмом, а также в использовании внутренних ресурсов, особенно механизмов саморегуляции и самоисцеления. Это помогает детям чувствовать себя нужными, знать свои сильные стороны и развивать позитивные отношения с людьми и миром

вокруг них. Навыки, полученные на занятиях по арт-терапии, в конечном счете помогут детям стать творческой сличностью, желающей жить в гармонии с самим собой и обществом.

Как выбрать вид арт-терапии? Арт-терапия при аутизме не обязательно состоит исключительно из рисования. Это может быть лепка, фотография, создание мягких игрушек. Следующие категории также входят в состав арт-терапии: сказко-терапия; драмо-терапия, библио-терапия; музыка-терапия; танцевально-двигательная терапия; кино-терапия; кукло-терапия; песочная терапия.

Методики подбираются исходя из особенностей конкретного человека. Любая из них не должна быть рутинной, потому что, предлагая ребенку что-то новое, это позволяет легче включиться в процесс. Важность такого состояния заключается в новых ощущениях, которые приносит арт-терапия. Погружение в необычную среду предполагает потерю контроля сознания над ребенком и снижение уровня защиты. Достижение этого результата является одной из целей психологической помощи детям. Однако разнообразие методик должно соотноситься с возможностями – надо отталкиваться от простоты процесса.

Как проводить арт-терапию? Необходимо решить, будут проходить занятия в группе или индивидуально. Для обоих видов есть квалифицированные инструкции:

1. Николь Мартин – американский терапевт, специализация которого – работа с детьми-аутистами. Он разработал методику по групповой арт-терапии, наиболее распространённой в развивающих центрах.
2. Индивидуальная программа помощи через арт-терапию были разработана специалистами из Университета Маккуэри. Нацелена она на раннюю педагогическую помощь детям.

Оба варианта должны включать уже упомянутые условия: простота, безопасность, креативность, необычность.

В среднем каждое занятие должно длиться от 10 до 30 минут. Этот промежуток оптимален для качества занятия, чтобы не заставить малыша чувствовать себя уставшим, а концентрация внимания не была принудительной. Важно не вынуждать пациента работать в конкретной технике – он сам проявит интерес, и на это стоит ориентироваться в первую очередь. Можно дать ребенку возможность выбрать методику и материалы.

Работа с детьми должна строиться на понятности и простоте. Аутистические заболевания приводят к тому, что ребенок использует только один тип мышления для восприятия окружающего мира. У таких детей нет широкого абстрактного восприятия. Это означает, что формы и сюжеты без наглядных форматов трудно понять. Арт-терапевты обязаны принимать ребенка таким, какой он есть, и не требовать большего, чем он может дать. Кроме того, есть выбор, который ребенок делает и с этим надо считаться. Арт-терапия поощряет самостоятельный выбор, учит независимости. Таким образом, в психокоррекционной работе с детьми РАС целесообразно применять методы арт-терапии как одну из форм комплексного, но в то же время дифференцированного подхода, специфику которого необходимо изучать.

Литература:

1. Арт-терапевтические технологии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, Е.Н. Горина, Н.И. Стецюра — Auditorium. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 2 (22).

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000, 176 с.

3. Методический сборник. «Психокоррекционная работа с детьми, имеющими ментальные нарушения (аутизм). Монтессори-педагогика в реабилитации детей-инвалидов» — АУ СОН ТО «Областной центр реабилитации инвалидов», 2015 г., 69 с.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
И МОЛОДЕЖИ**

**Материалы VII-й Международной
научно-практической конференции**

г. Таганрог, 2-3 марта 2023 г.

Ответственный редактор –
зав. кафедрой психологии
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ),
канд. психол.наук, доцент

Холина Оксана Александровна

Компьютерная верстка: Холина О.А.

Подписано в печать 22.08.2023 г.
Бумага офсетная. Формат 60×84 1/16. Тираж 20 экз.
Усл. печ. лист. 12,96. Уч.-изд. л. 9,23. Заказ № 9129.

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.

344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1, тел (863) 243-41-66.