

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 VIII-й Международной
научно-практической конференции

Таганрог, 01 марта 2024 г.

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2024

УДК 376 (159.97)

ББК 88.9

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 VIII-й Международной научно-практической конференции (Таганрог, 01 марта 2024 г.) / отв. ред. О. А. Холина ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2024. – 227 с.

ISBN 978-5-9275-4753-1

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

Все статьи публикуются в авторской редакции.

УДК 376 (159.97)

ББК 88.9

ISBN 978-5-9275-4753-1

© Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ), 2024

© Южный федеральный университет, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Акбаева З.М., Церюта О.Д., Кривосудова Ю.В.	6
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их семей в условиях компенсирующих групп ДОУ	
Аксененко Е.В.	10
Роль семьи в процессе адаптации и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями	
Бададян Я. Ю.	15
Принцип гуманизма как основа инклюзивного образования	
Басакина Ж.Б.	20
Работа с нитками как средство развития и коррекции у детей старшего дошкольного возраста с ТНР	
Джафарова С.Н.	24
Стигма и инклюзия	
Домбрин И.М.	29
Когниции у детей с РАС: от теории к практике	
Жилина Л.Я.	35
Диагностика и коррекция развития эмоциональной сферы у детей с ментальными нарушениями	
Жилина Л.Я., Андреева Э.А.	40
Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с РАС	
Каширская И.К.	47
Оптимизм как необходимая характеристика родителей и педагогов детей с особыми образовательными потребностями	
Ковалевская Я.С.	52
Арт-терапия как одно из направлений психокоррекционной работы	
Ковалевская Я.С.	57
Психокоррекционная работа с детьми средствами арт-терапии	
Ковтонюк В.А., Ковтонюк О.В., Латышев О.Ю., Латышева П.А.	62
Процесс адаптации, реабилитации и абилитации детей с особыми образовательными потребностями в социально-реабилитационном центре	
Кривцун А.С.	69
Использование приемов мнемотехники в работе логопеда в дошкольном образовательном учреждении	
Кругликова А.Ю., Крымова Ю.В.	74
Взаимодействие педагогов и родителей в преодолении заикания у дошкольников	

Латышев О.Ю., Латышева П.А., Павлович С., Тадич-Леско К., Розич Б.	80
Ключевые проблемы социальной реабилитации и интеграции в общество детей-инвалидов	
Макаров А.В., Ардашова А.А.	86
Психологические аспекты применения метода ипповенции в работе с семьей, воспитывающей особенного ребенка	
Макаров А.В., Фисунова Я.Ф.	91
Инклюзивный туризм как средство социальной адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью	
Макарова Е.А.	96
Виртуальный аутизм: диагностика, профилактика, факторы риска	
Макарова Е.А., Гаркуша И.В.	103
Использование цифровых технологий в инклюзивном образовании	
Макарова Е.А., Илларионов А.А.	107
Ущерб, причиняемый инфантилизацией людям с ОВЗ или РАС	
Макарова Е.А., Турский В.А.	113
Инклюзивное образование: модель социальной справедливости	
Макарова Е.А., Чичкала М.Б.	119
Снижение стресса, повышение родительской самоэффективности в семьях, воспитывающих детей с РАС	
Меньшикова Т.И., Москачева О.И.	125
Специфика страхов младших школьников с проблемами речевого развития	
Москаленко В. Г.	131
Роль тьютора и инклюзивного волонтера в проектировании инклюзивного образовательного пространства	
Музыка О.А., Попов В.В., Ерёменко У.А.	136
Экзистенциальные основания социальной модели инвалидности в контексте становления личностной идентичности индивидов с ограниченными возможностями здоровья (на основе зарубежного опыта)	
Музыка О.А., Попов В.В., Плужникова А.М.	143
Особенности синтеза социального и индивидуального в интерпретации экзистенциального бытия человека в инклюзивном обществе	
Назарова А. Е., Чередниченко Е. Г.	148
Краткий информационный обзор мира аутизма	
Николаева О.В.	153
Дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза и ее коррекция с помощью нейропсихологических упражнений	

Оганян Т.Б.	158
Развитие инклюзивной среды патриотического воспитания детей и молодёжи в современной России	
Огурцова А. Н.	163
Нетрадиционные методы изобразительного искусства в психокоррекционной работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью	
Полянская Е.С.	168
Теоретический анализ подходов к изучению проблемы способностей и одаренности	
Ревякина Е.Г.	172
Вдохновляя и взаимодействуя: опыт классного руководителя в инклюзивной среде	
Романовская Г.В.	177
Социальная психологическая игра как технология формирования готовности педагогов к участию в инклюзивном образовательном процессе	
Симонова В.Д.	182
Цифровой образовательный ресурс «С чего начинается Родина» для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость) специальной школы-интерната	
Стурова Р.Р., Макаров А.В.	187
Социальная реклама как фактор развития инклюзивного общества	
Терещенко О.В.	193
Роль семьи и педагогов в инклюзивной образовательной среде для адаптации детей и молодежи, вынужденно покинувших территории ведения специальной военной операции	
Турский В.А.	198
Интеграция религиозных ценностей в инклюзивную практику	
Чеканенко Е.В.	204
Современные подходы и практика психолого-педагогической службы в работе с детьми с ОВЗ в сельской школе	
Шепелюк Ю.Н.	209
Раскрываем потенциал: внеурочная деятельность и метод проектов в адаптации детей с ОВЗ	
Шульга Е.М.	213
Цифровые решения: создание интерактивных тренажёров для детей с ТМНР в онлайн-ресурсе WORDWALL	
Ярошенко Г.В., Белуженко О.В., Григорьева А.А.	217
Особенности содержания социально-психологических установок у студентов-инвалидов гуманитарного вуза	

Акбаева З.М.,
учитель-логопед МБДОУ д/с 52
Церюта О.Д.,
воспитатель МБДОУ д/с 52
Кривосудова Ю.В.,
канд. пед. н., заведующий МБДОУ д/с 52
г. Таганрог

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ
КОМПЕНСИРУЮЩИХ ГРУПП ДОУ**

Аннотация. В статье рассматривается анализ психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их семей из опыта работы МБДОУ д/с №52 г. Таганрога.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, социализация, интеграция, психокоррекция, психопрофилактика.

Akbayeva Z.M.
teacher-speech therapist MBDOU d/s 52
Tseryuta O.D.
educator of MBDOU d/s 52
Krivosudova Yu.V
Candidate of Pedagogical Sciences, head of MBDOU d/s 52
Taganrog

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF
CHILDREN WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES IN
CONDITIONS OF COMPENSATING GROUPS OF PRESCHOOL
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Annotation. The article examines the analysis of psychological and pedagogical support for children with disabilities and their families from the work experience of MBDOU d/s No. 52 in Taganrog.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with disabilities, socialization, integration, psychocorrection, psychoprophylaxis

Современная система Российского специального образования определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения

системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей.

Понятие «качество образования» не сводится к обученности воспитанников дошкольных образовательных учреждений, набору знаний и навыков, а связывается с понятием «социальное благополучие, защищенность». В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ не ограничено рамками задач преодоления трудностей в воспитании и обучении, а включает в себя обеспечение успешной социализации, сохранение здоровья, коррекцию нарушений.

Согласно требованиям ФГОС ДО, одной из задач дошкольной образовательной организации является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ [1].

В связи с этим, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их семей в условиях компенсирующих групп ДОУ направлено на решение следующих задач:

1. Обеспечение индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей в соответствии с рекомендациями ПМПК.

Обобщение данных, полученных в ходе углубленного изучения ребенка, позволяет сформулировать объективное заключение и наметить индивидуальные программы, маршруты коррекционно-педагогической работы на учебный год, которые учитывают актуальный уровень развития и потенциальные возможности ребенка с ОВЗ и утверждаются на психолого-педагогическом консилиуме (ППК) детского сада [1].

В нашем образовательном учреждении обеспечивается сотрудничество и тесная взаимосвязь педагогов различного профиля и детей: и во время образовательной деятельности, и в свободной игре. В группах оформлены кабинеты учителя-логопеда и учителя-дефектолога, где собран дидактический и наглядный материал для осуществления коррекционной работы в организованной и свободной деятельности детей. Непосредственно образовательную деятельность с воспитанниками организуют следующие специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель.

2. Осуществление психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ [1].

Появление в семье «особенного» ребенка часто изменяет привычный ход жизни, сужается круг общения, ограничиваются новые знакомства. Для родителей характерны растерянность, недостаток знаний о том, как ухаживать, развивать и воспитывать ребенка. Это может стать причи-

ной неблагополучия во взаимодействии (общении) семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется в нескольких направлениях:

1. Семейное консультирование
2. Тренинговые занятия
3. Психокоррекционные занятия
4. Психопрофилактические занятия
5. Занятия в группе «Школа заботливых родителей»
6. Досуговая деятельность

Каждое направление оказывает помощь родителям (законным представителям) в решении вопросов, связанных с адаптацией, обучением, воспитанием, развитием, социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья.

1. Семейное консультирование осуществляется по запросу семьи. В его ходе проводится диагностика проблемной семейной ситуации, привлекаются специалисты ДООУ, которые оказывают влияние на формирование адекватного отношения к заболеванию ребенка, положительного психологического климата между членами семьи и согласовывают воспитательную деятельность семьи и ДООУ.

2. Тренинговые занятия проводятся как по запросу семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, так и в соответствии с планом сопровождения семьи специалистами ДООУ. Они способствуют формированию и развитию коммуникативных навыков, навыков решения конфликтов, коррекции межличностных взаимоотношений.

3. Психокоррекционные занятия направлены на коррекцию психического развития как ребенка с ОВЗ, так и их родителей. С этой целью проводятся родительские собрания, обучение родителей эффективным элементарным методам домашней коррекции, индивидуальная работа с родителями, родительские конференции, родительские семинары, групповые дискуссии, деловые и ролевые игры, совместные занятия для родителей с детьми.

4. Психопрофилактические занятия направлены на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Специалисты информируют родителей о закономерностях развития ребенка с ОВЗ, формируют представления о типичных критических ситуациях, возрастных проблемах и путях выхода из них.

5. Занятия в группе «Школа заботливых родителей» осуществляются по запросу семей. На них происходит обмен личным опытом, повышается

педагогическая компетентность родителей и появляется возможность получить помощь от родителей детей со схожими проблемами.

6. Досуговая деятельность. Совместная досуговая деятельность родителей и детей позволяет выработать навыки взаимоподдержки, коммуникативных умений, а также сплотить семью, сформировать позитивный семейный климат. Походы, развлечения, конкурсы, совместные прогулки с учетом особенностей развития детей, выставки детско-родительского художественного творчества, дни открытых дверей – все это является примером совместной досуговой деятельности родителей с детьми.

В результате такой работы родители учатся не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой есть, помогать ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу. Гармонизация отношений в семье положительно влияет на психическое и социальное здоровье ребенка с ОВЗ.

Действующая в ДОУ система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их семей достигает цели их позитивной социализации и всестороннего развития на основе интеграции деятельности всех специалистов, партнерских отношений с родителями детей, на основе единства диагностики и коррекции. Она способствует адаптации детей в социуме на дошкольной ступени образования.

Библиографический список

1. Макарова, Н. В., Потураева, Л. Н. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Учебное пособие. – Таганрог: Изд-во О.И.Волошина, 2019. – 159 с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012г. (ред. от 17.02.2023г.).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155, в ред. Приказов Минпросвещения РФ от 21.01.2019 №31, от 08.11.2022 №955).

Аксененко Е.В.,
студентка Таганрогского института имени
А.П. Чехова (филиал) РГЭУ «РИНХ»
г. Таганрог

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социальной реабилитации ребенка с особыми потребностями в рамках семьи, а также анализируется роль реабилитационного центра в организации реабилитационных мероприятий для подобных детей.

Ключевые слова: семья, ребенок с особыми потребностями, социальная реабилитация, общество.

Aksenenko E. V.
student Taganrog Institute named after
A.P. Chekhov (branch) RGEU (RINH)
Taganrog city

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE PROCESS OF ADAPTATION AND REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Annotation: The article considers the peculiarities of the social rehabilitation of a child with special needs within the family, and analyzes the role of the rehabilitation center in the organization of rehabilitation for children with special needs.

Key words: family, child with special needs, social rehabilitation, society

Сегодня как в России, так и в других странах происходит рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети, имеющие значительные проблемы физического, психического, интеллектуального развития, получают на основе медицинских показаний социально-медицинский статус – «инвалид». Залогом успешной социальной интеграции детей с ограниченными возможностями являются мероприятия социальной реабилитации. Социальная реабилитация осуществляется как в условиях специализированных социальных учреждений, так и в условиях семьи.

Одну из ключевых функций в социальной реабилитации ребенка инвалида реализует его семья. Именно семья составляет первичное и бли-

жайшее окружение ребенка с нарушениями здоровья. Она определяет условия становления личности ребенка-инвалида и формирования его характера. Семья принимает активное участие в решении проблем, связанных с особенностями развития ребенка-инвалида, проводит комплекс необходимых оздоровительных мероприятий, которые назначаются ребенку специалистами социальных и медицинских учреждений. А.П. Маршалкин и Ю.С. Чурилов, российские исследователи в области медицины и здоровья, считают, что социальная реабилитация является комплексом мер, направленных на повышение уровня функциональных способностей в быту и социуме, восстановление разрушенных или утраченных больным или инвалидом вследствие нарушения здоровья общественных связей и отношений. В конечном счете, мероприятия социальной реабилитации способствуют адаптации и социализации человека в обществе.

Семья ребенка с отклонениями в развитии является ее первым социализирующим институтом. Процесс взросления детей такой категории проходит с большим трудом и в несколько замедленном темпе, его можно разделить на этапы:

1 этап социализации – вхождение ребенка в социум. Первой ступенькой является адаптация его в семье. Успешность этого процесса зависит от того, насколько адекватно члены семьи реагируют на проблемы ребенка и помогают в их преодолении. Возникающие трудности – результат неправильной позиции родителей и других членов семьи.

2 этап социализации – это пребывание ребенка в учебном заведении. Важную роль должно сыграть такт педагогов, уважение к ребенку с особыми образовательными потребностями. Настройку ребенка на пребывание в заведении, важность новых изменений в его жизни выполняют члены семьи.

3 этап социализации – адаптация ребенка и его семьи собственно в обществе, (поиск других семей с подобными проблемами, установление контактов, поиск своей «социальной ниши»).

Все эти процессы невозможны без активной деятельности социальных и психологических служб (районных, городских, школьных).

Однако работу с семьями детей с особыми потребностями невозможно четко организовать без всестороннего изучения проблем семьи, семейно-детских отношений.

В. М. Сорокин в своем исследовании вопросов кризисных переживаний родителей детей с отклонениями в развитии приводит информацию о том, что у 70% матерей наблюдается двойственное восприятие собственного ребенка. Противоречивость чувств и эмоций объясняется тем, что ребенок одновременно выступает в роли объекта любви, и, вместе с этим, в роли объекта страданий и переживаний. Последнее выступает причиной перманентных приступов раздражения и агрессии в отношении ребенка.

Также мать может испытывать необъяснимую тревогу, постоянно чувствуя приближение мнимой опасности.

Более чем треть опрошенных матерей отмечают, что испытывают чувство стыда за собственного ребенка, которое, как правило, провоцируется недоброжелательным отношением окружающих людей. Чувство стыда и вины перед собственным ребенком формируются также под воздействием внутренних переживаний и ощущения своей неполноценности как матери.

Практика подтверждает, что в большинстве случаев родители нуждаются в квалифицированной психологической поддержке, которая позволяет предотвратить неадекватное отношение к больному ребенку на ранней стадии. Поддержка также поможет не допустить фиксацию такого состояния, что значительно усложняет процесс психического развития ребенка даже в большей мере, чем сама болезнь.

Отметим, что семья – это институт, который осуществляет ряд социально значимых функций, таких как репродуктивная, экономическая, рекреационная, социализирующая, образовательная. Однако, семья, которая воспитывает ребенка со специальными потребностями, выполняет ряд специфических функций. В своей работе преподаватели коррекционной педагогики и социальной психологии С.М. Муталимова, А.Н., Магомедова выделяют ряд специфических функций, которые присущи семье, воспитывающей ребенка с особенными потребностями:

- Абилитационно-реабилитационная (восстановление психофизического и социального статуса нетипичного ребенка, включение его в социальную среду, приобщение к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей);
- Корректирующая (исправление, ослабление или сглаживание недостатков, психофизического развития детей с ограниченными возможностями);
- Компенсирующая (замещение, перестройка нарушенных или недосформированных функций организма, его приспособление к негативным условиям жизнедеятельности и попытка заменить пораженные, вышедшие из строя или непродуктивно работающие структуры относительно сохранными, компенсаторными механизмами).

Таким образом, семья, воспитывающая ребенка со специальными потребностями, помимо традиционных функций, занимается восстановлением социального статуса ребенка и включением его в социальную среду. Семейно осуществляются исправление или сглаживание недостатков ребенка с особенными потребностями, проводится работа по компенсированию нарушений здоровья, а также организуется приспособление ребенка к негативным условиям жизнедеятельности.

Анализ имеющейся психологической литературы по проблеме показал, что семьи, которые воспитывают ребенка с ОВЗ, как правило, рас-

сматриваются через призму особенностей развития ребенка и проявлений его инвалидности. «Образ ребенка» и обусловленная этим степень несоответствия ему конкретного ребенка в значительной степени определяется общественными ценностями и установками. Так, в частности, культура современного общества ориентирована на социальные достижения личности, большой уровень участия человека в социальных коммуникациях, его интеллектуальном развитии и достижениях.

Для практического решения проблем семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, необходима разработка основных стратегий, направленных на реализацию помощи семьям данной категории. Однако эти стратегии нельзя определить, не изучив качественные характеристики личностных изменений, возникающих у родителей. Работу желательно строить по следующим направлениям:

- проведение психологического диагностирования семьи;
- разработка основных направлений работы;
- использование психокоррекционных и психотерапевтических приемов, направленных на оказание помощи.

Семья является средой, в которой формируется личность ребенка и закладывается ресурс его социальной адаптации. При этом в процессе развития ребенка большую роль играют условия, создаваемые родителями в семье.

От того, насколько родитель готов к осознанию и принятию трудностей, испытываемых его ребенком, будет зависеть не только психологический климат в семье, но и успешная социальная адаптация, воспитание и развитие его.

Таким образом, семья играет ведущую роль в организации реабилитационных мероприятий для ребенка с особенностями развития. В рамках семьи ребенок имеет возможность получить больше внимания как со стороны родителей и других членов семьи, так и со стороны узкопрофильных специалистов, в отличие от детей, находящихся в детских домах и в домах-интернатах. В то же время родители ребенка с особенностями развития не могут обойтись без квалифицированной помощи специалистов реабилитационных учреждений, которые оказывают психологическую помощь родителям и координируют их действия в отношении проведения реабилитационных мероприятий для ребенка с особенностями развития.

Библиографический список

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред

Н.В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.

2. Киприянова, Е. А. Формирование навыков конструктивного общения в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Киприянова // Концепт. – 2015. – №1.

3. Макаров, А. О. Педагогические условия социально-педагогического сопровождения семейного воспитания ребенка с ОВЗ / А. О. Макаров // Педагогическое образование в России. – 2015. – №4.

4. Маршалкин, А. П., Чурилов, Ю. С. Проблемы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями развития в системе специального образования [Электронный ресурс] / А.П. Маршалкин, Ю.С. Чурилов // Специальное образование: сетевой журн.. – 2012. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17336506> (дата обращения 27.02.2024).

5. Мёдова, Н. А. Основные параметры реализации принципа доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы / Н. А. Мёдова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 13. – С. 102.

6. Мельник, Ю. В. Социально-педагогические технологии инклюзии детей с инвалидностью / Ю. В. Мельник // Современные проблемы философии и социально-гуманитарных наук: сборник научных трудов. Выпуск XXIV. Москва-Ставрополь: Ассоциация «Междисциплинарное общество социальной теории». ГОУ ВПО СевКавГТУ, 2010. – С. 213-218.

7. Муталимова, С. Н, Магомедова, А. Н. Роль семьи в социализации ребенка с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / С. Н. Муталимова, А. Н. Магомедова // III Общероссийская студенческая электронная научная конференция: сетевой журн.. - 2011. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2011/156/1906> (дата обращения 21.02.2024).

8. Титова, Г. Ю. Социальная педагогика: учебное пособие. [Текст] / Г. Ю. Титова, Н. В. Логинова. – Томск : Издательство ТГПУ, 2012. – 356 с.

9. Хайрудинова, Р. И. Развитие личностных ресурсов родителей детей с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной адаптации ребенка в инклюзивной среде / Р. И. Хайрудинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №11.

10. Чирва, Е. И., Карплюк, П. Н. Организация воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе: Методические рекомендации / Е. И. Чирва, П. Н. Карплюк. – Горно-Алтайск. Изд-во Г-АГУ, 2004. – 76 с.

Бададян Я. Ю.,
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПРИНЦИП ГУМАНИЗМА КАК ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе исследованы вопросы современного состояния образовательного процесса России в соотношении с реализацией принципа гуманизма. Основой воплощения гуманности образования является система инклюзивного образования, которое понимается как общедоступное и равное образование, исключающее дискриминацию по любым основаниям. Инклюзивное образование в России имеет положительные и отрицательные аспекты, а его внедрение сопровождается рядом проблем организационного и практического характера.

Ключевые слова: образование, гуманизм, инклюзивное образование, педагог, ограниченные возможности здоровья.

Y. Y. Badadian
Taganrog Chekhov Institute (branch) of the Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Rostov State University of Economics (RINH)»
Taganrog

THE PRINCIPLE OF HUMANISM AS THE BASIS OF INCLUSIVE EDUCATION

Annotation. the work examines the issues of the current state of the educational process in Russia in relation to the implementation of the principle of humanism. The basis for the embodiment of the humanity of education is the system of inclusive education, which is understood as universal and equal education that excludes discrimination on any grounds. Inclusive education in Russia has positive and negative aspects, and its implementation is accompanied by a number of organizational and practical problems.

Key words: education, humanism, inclusive education, teacher, limited health opportunities

Образовательная система России прошла очень долгий путь от полной изоляции лиц, имеющих ограниченные возможности от общего образовательного процесса, до их слияния. Становление и развитие современного образования идет по пути внедрения как новых технологий в образовательные процессы, так и социализации, соответствия общепризнанным принципам человечества, в том числе гуманизации, недопущения дискриминации.

Одним из направлений модернизации образования является инклюзивное образование. В самом общем виде под инклюзивным образованием следует понимать подход к обучению, который основан на принципах равенства и общедоступности образования всем без исключения детям. Вопросы инклюзии должны рассматриваться как важная часть общего движения «Образование для всех», которое стало лозунгом современной педагогики [6]. Д.З. Ахметова говорит следующее: «инклюзивное образование опирается на социальную модель, в основе которой реализует себя идея включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной практике Других (нетипичных), непохожих» [4, с. 7].

Природа инклюзивного образования состоит в его гуманизации посредством вовлечения в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями развития наравне с другими. В центре гуманности как особого направления педагогики лежит учет особенностей личности, а не его биологических характеристик. Особенно этот принцип должен касаться детей, личность которых начинает формироваться активно в процессе школьного обучения. Принцип гуманизации не должен исключать другие принципы развития образования, однако, его важность должна быть выше всего. Личностно-ориентированный подход является важным инструментом гуманности образования, субъективность ребенка выражает его индивидуальность, которая лежит в основе личности любого человека. Оказание помощи и поддержки на основе индивидуальных качеств и есть сущность инклюзивного образования.

По мнению С.В. Шандыбо большое внимание уделяется адаптации среды к его возможностям, развитию способностей, которые могут быть востребованы там, где он живет, учится и работает. Новый взгляд не только на образование, но и на место особого ребенка в обществе в большей степени отражает термин «включение» - «инклюзия» [7, с. 46-47].

Каждый ребенок не независимо от особенностей своего развития, должен иметь равные права для развития, в том числе получения образования. Поскольку отличия между людьми есть природное явление, то и учебно-воспитательный процесс следует соответствующим образом адаптировать к потребностям детей, а не «подгонять» его под старые организационные шаблоны [5].

Образование играет важную роль в социализации ребенка, его физическом, эмоциональном, психическом и моральном развитии, в процессе обучения ребенок получает коммуникативные навыки, которые помогают ему в дальнейшей социализации. Все эти качества позволяют обеспечить инклюзивное образование. Возможность стать полноценным и гармоничным человеком главная цель инклюзивного образования.

Стоит отметить, что инклюзивность не приравнивается и не отождествляется с обычным процессом образования. Для нее характерно наличие и учет индивидуальных особенностей ученика, которые реализуются в обычной стандартной образовательной среде.

На сегодняшний день инклюзивное образование считается одним из действенных механизмов для нормальной социализации и адаптации к взрослой жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Можно выделить следующие положительные аспекты:

- 1) учет индивидуальных особенностей;
- 2) создание равных одинаковых условий получения образования;
- 3) социализация и адаптация;
- 4) наличие общей образовательной программы и единого образца документа об образовании.

Наравне с положительными качествами инклюзивности присутствуют и отрицательные:

- 1) временные затраты на индивидуальный подход;
- 2) нехватка педагогического состава;
- 3) несовершенства образовательной системы;
- 4) отсутствие опыта педагогов по работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Для достижения качества образования по инклюзивной системе обучения, ее эффективности можно достичь посредством внедрения и реализации следующих мер:

1) включение в процесс образования не только педагогов, но и лиц, оказывающих медицинскую и психологическую поддержку детей. Это позволит обеспечить полноценный процесс образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, так как им требуется не только педагогическая помощь, но и других социальных служб;

2) обеспечение условий, в которых дети будут чувствовать себя равными;

3) учет индивидуальных особенностей в совокупности с общими условиями получения образования, коммуникации педагога и детей;

4) привлечение к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, педагогов с теоретическим и практическим опытом.

Данные меры позволят упростить процесс социализации и стандартизировать работу педагогов в процессе реализации программы инклюзивного образования.

Значение внедрения инклюзивных начал в образовательную систему подтверждается мировой практикой. Так, например, на международном уровне действует Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (Париж, 14 декабря 1960 г.) [1], а ЮНЕСКО разработана программа «Образование для всех (ОДВ): Стратегическая концепция и план информационно-разъяснительной деятельности ЮНЕСКО в интересах ОДВ» 2012 г [3]. Данные правовые документы свидетельствуют об особом внимании мирового сообществ к проблемам гуманизации и запрета дискриминации в сфере образования.

В России так же были предприняты меры, направленные на развитие инклюзивного образования, однако, эти начала внедрены лишь только в стандарты начального общего образования. Одним из таких нормативных источников выступает Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [2]. В основу стандарта заложены следующие положения и принципы:

- 1) воспитание и обучение признаются единым процессом, который направлен на развитие познавательной, речевой и предметно-практической деятельности;
- 2) развитие личности зависит от образовательной среды, в которой проходит процесс обучения;
- 3) развитие личности посредством программы помогает социализироваться и адаптироваться;
- 4) достижение личностного и познавательного развития возможно при учете индивидуальных особенностей;
- 5) образование является целью программы, а ее инструментами выступают общекультурное и личностное развитие;
- 6) обеспечение права свободы и выбора, а также учет принятых в семье и обществе духовно-нравственных и социокультурных ценностей;
- 7) разнообразие форм и видов образовательного процесса, основанного на индивидуализированном подходе.

В России внедрение системы инклюзивного образования сопровождается рядом проблем, в том числе проблемами толерантности по отношению к детям, имеющим ограниченные возможности здоровья. Причем проявление не толерантности характерно как для взрослых, так и для детей. Повышение уровня толерантности и самосознания, а также общей культуры человеколюбия должны стать основными приоритетами государства на пути к внедрению инклюзии в образовании.

Таким образом, инклюзивное образование важный этап в гуманизации образовательного процесса, обеспечения равного доступа к образованию всех без исключения детей, которые имеют право на получение образования в равных условиях и общей среде обучения. Индивидуализированный подход позволит создать благоприятные условия развития всех без исключения детей, поможет приобрести навыки и умения для дальнейшей жизни в обществе.

Библиографический список

1. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (Париж, 14 декабря 1960 г.) // Ведомости Верховного Совета СССР от 2 ноября 1962 г. № 44. Ст. 452.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 // Официальный интернет-портал правовой информации (www.pravo.gov.ru) 6 февраля 2015 г. (дата обращения: 05.03.2024)

3. Образование для всех (ОДВ): Стратегическая концепция и план информационно-разъяснительной деятельности ЮНЕСКО в интересах ОДВ 2012 г. // https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217542_rus (дата обращения: 03.02.2024).

4. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под ред. Д.З. Ахметовой. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

5. Демченко, И. И. Инклюзивное образование – путь к гуманизму, духовности и социальной справедливости // Концепт. 2015. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-put-k-gumanizmu-duhovnosti-i-sotsialnoy-spravedlivosti> (дата обращения: 03.03.2024).

6. Мухамадиярова, Г. Ф., Усманова, С. Г. Инклюзивное образование: содержание и практика // МНКО. – 2015. – №1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-soderzhanie-i-praktika> (дата обращения: 03.02.2024).

7. Шандыбо, С. В. Формирование профессиональной позиции принятия ребенка у будущего педагога в вузе / С. В. Шандыбо: дис. канд. педагогических наук. – Красноярск, 2014. – 239 с.

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

РАБОТА С НИТКАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Аннотация. В статье освещается организация инклюзивной практики, предполагающей творческий подход и некоторую гибкость в педагогике с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных способностей детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ТНР, коррекционное обучение, нетрадиционные техники, мелкая моторика, развитие.

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

WORKING WITH THREADS AS A MEANS OF DEVELOPMENT AND CORRECTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN AGE FROM TNR

Abstract. The article highlights the organization of inclusive practice, which involves a creative approach and some flexibility in pedagogy, taking into account the special educational needs and individual abilities of children with disabilities.

Keywords: children with TNR, correctional education, non-traditional techniques, fine motor skills, development

Существует тесная связь между координацией движений и речью. Тонкие движения пальцев рук появляются раньше артикуляции слогов; последующее совершенствование речевых реакций прямо зависит от степени натренированности движений пальцев. Поэтому необходима тренировка не только артикуляционного аппарата, но и движений пальцев рук [1].

В нашей группе обучаются дети с дислалией и со стертой дизартрией. У детей с дислалией не отмечается серьезных нарушений общей моторики. Недостаточно сформированными являются мелкая и артикуляционная моторика, слухоречевой ритм. У детей со стертой дизартрией общая моторика сформирована недостаточно: мышечный тонус повы-

шен, нарушена статическая и динамическая координация движений, переключаемость движений, темп и ритм. Эти особенности характерны для всей моторной сферы - общей моторики, мимической, мелкой и артикуляционной.

Таким образом, дети с нарушениями речи – это особая категория детей с проблемами в развитии, имеющих следующие особенности:

- невротическая симптоматика;
- есть сопутствующие диагнозы;
- поведенческие проблемы;
- речевой негативизм;
- не используют речь для коммуникации;
- нарушены способности к приёму и переработке информации, вследствие чего отстают в развитии [2].

Тем самым мы и стали использовать работу с нитками – вид ниткографии, ниткописи и изонити – как средство коррекции у детей с нарушением речи.

Использование нетрадиционных техник в процессе обучения дошкольников развивает тонкую моторику рук, стимулирующую развитие речи; формируют изобразительные навыки; развивают психические процессы: внимание, память, мышление, воображение; способствуют эмоциональному развитию личности, повышению уровня самооценки ребенка.

Опыт показывает, что рисование необычными материалами и оригинальной техникой, позволяет детям ощутить незабываемые положительные эмоции, здесь присутствует элемент необычности, что позволяет в работе отойти от условных рамок, ограничений и тем самым вызвать интерес у детей. Помимо этого, проведение занятий с использованием нетрадиционных техник развивает уверенность в своих силах, пространственное мышление, учит детей выражать свой замысел. Это очень важно для детей с тяжелыми нарушениями речи: через деятельность формируется речь. Ни для кого не секрет, что в развитии речи большое значение имеет изобразительность. Речь приобретает в ней действительно практическую направленность: развитие мелкой моторики способствует развитию речи. Поэтому очень важно в работе с детьми с ТНР интегрировать все области развития (художественно-эстетическое, речевое, познавательное, социально-коммуникативное, физическое). Как известно, у дошкольников с ТНР снижен интерес к занятиям по изобразительной деятельности, потому что они недостаточно владеют навыками и приемами рисования, боятся взять в руки кисть, пользоваться красками, не запоминают последовательность выполнения работы. Следовательно, очень важно создать ситуацию успеха, чтобы каждый ребенок увидел положительный результат своей работы. Существует много техник не-

традиционного рисования, их необычность состоит в том, что они позволяют детям быстро достичь желаемого результата. Каждая из этих техник – это маленькая игра. Дети не ограничены в возможностях выразить в рисунках свои мысли, чувства, переживания, настроение. А проговаривание каждого этапа работы, так называемое «озвучивание» действий, способствует решению коррекционных задач развития речи у детей с ТНР. Вместе с воспитанниками мы придумываем смешные рассказы, захватывающие истории, загадки и чистоговорки о том, что произойдет с красками при смешивании или что получится, если нить сложить определенным образом. Также я активно использую игровые приёмы, сюрпризный момент, художественное слово, музыкальное сопровождение.

На первом этапе с детьми с ТНР я использую такие формы развития речи, как речевые упражнения и игры типа «Неоконченные предложения», «Кто на что похож» и другие, игры – диалоги, направленные на развитие фантазии, творческого воображения и, конечно, развития речи. На втором этапе осваиваются более трудные техники: рисование нитками в разных приемах (ниткопись, изонить, выкладывание силуэта на бархатной бумаге). Способы рисования подбираются в зависимости от лексической темы и сложности изображения. Во избежание штампов в изображении предметов необходимо представлять их в различных видах, другом окружении, разной технике исполнения. Такой подход помогает преодолевать стереотипность передачи изображения. Необходимо отметить, что в процессе «игры в художника» крупные и неточные движения постепенно становятся более тонкими и точными; круг внимания детей сужается и сосредоточивается на малой зоне. Наблюдения за детьми показывают: характер сюжетов рисунков, выполненных, например, с помощью приема ниткописи, у детей становится менее агрессивным по содержанию и более сочным, ярким и чистым по цвету. В то же время корректируются психические процессы и личностная сфера в целом.

Во время занятий с детьми с ТНР сталкиваюсь с определенным рядом трудностей - трудности в проведении групповых занятий, большое количество времени на объяснение какого-либо материала, поэтому чаще провожу с этими детьми индивидуальные занятия.

Сами занятия провожу регулярно, но при условии плохого самочувствия ребенка, их приходится переносить. Необходимо дозировать информацию, преподносить её аккуратно и постепенно. Сценарий занятия составляю и адаптирую под конкретную группу воспитанников или отдельного ребенка. Информация должна регулярно повторяться, быть наглядной и понятной. Используемые материалы также должны быть максимально наглядными, четкими и понятными.

Соответствующая предметно-развивающая среда, созданная в группе, также будет способствовать формированию умственной и творческой активности детей с ТНР. Эффективно используются определенные дидактические игры: «Сложи портрет», «Сложи натюрморт», «Что сначала, что потом» и др., которые помогают закреплять основные навыки нетрадиционного рисования. Параллельно дети с ТНР учатся описывать свою работу, комментировать собственные действия.

Таким образом, необходимость и значимость использования нетрадиционных техник в процессе обучения дошкольников с ТНР не вызывает сомнения и позволяет эффективно реализовывать коррекционную направленность обучения и воспитания дошкольников.

Библиографический список

1. Большакова, С. Е. Формирование мелкой моторики рук / С. Е. Большакова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 208 с.
2. Глухова, А. Е. Арт-терапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями / А. Е. Глухова // Молодой учёный. – 2014. – № 17. – С. 467-473.

Джафарова С.Н.,
Бакинский Славянский Университет,
г. Баку, Азербайджан

СТИГМА И ИНКЛЮЗИЯ

Аннотация. В статье говорится о негативном влиянии стигмы на инклюзивное образование и ее негативных последствиях. Стигма оказывает негативное влияние на школьную жизнь ребенка, поскольку не учитывает препятствия, создаваемые средой и социальными процессами. Когда мы маркируем ребенка с ограниченными возможностями медицинским диагнозом, мы создаем четкое представление о поддержке, в которой он или она нуждается. Проблема со стигмой в том, что иногда дети с одним и тем же диагнозом не нуждаются в одинаковой поддержке.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ребенок, стигма, негатив, диагноз.

Jafarova S.N.,
Baku Slavic University,
Baku, Azerbaijan

STIGMA AND INCLUSION

Annotation. The article talks about the negative influence of stigma on inclusive education and its negative consequences. Stigma has a negative impact on the child's school life, as it does not take into account the obstacles created by the environment and social processes. When we label a child with disabilities with a medical diagnosis, we create a clear picture of the support he or she needs. The problem with stigma is that sometimes children with the same diagnosis do not need the same support.

Key words inclusive education, child, stigma, negativity, diagnosis

Одним из понятий, циркулирующих сегодня в сфере образования, является термин «инклюзия». Инклюзия – это процесс повышения уровня участия в жизни общества всех граждан, в первую очередь всех людей с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование – это этап развития общего образования, на котором обеспечивается потребность в образовании всех, в первую очередь лиц с ограниченными возможностями. Речь идет об активном участии в общественной жизни всех граждан, в том числе тех, кто по тем или иным причинам имеет трудности в физическом и психическом развитии. В сфере образования

обеспечивается равное участие всех без исключения детей и взрослых в учебной и общественной жизни. Необходимость объяснения понятия «инклюзивное образование» в широких рамках возникла в связи с тем, что работники образования, административных и других органов, люди, формирующие образовательную политику, имеют общее дискурсивное поле для взаимного сотрудничества и диалога (дискурсивное поле – смесь интеллектуальных и социальных полей, где социальные отношения становятся определенным опытом).

Международное сообщество определяет термин «инклюзия» как активное участие в общественной жизни. При инклюзивном подходе к образовательной среде школьники и их родители в целом начинают воспринимать детей с ограниченными возможностями здоровья как членов общества. Мнения людей с ограниченными возможностями также становятся важными для окружающей среды, и, прежде всего, они больше не живут изолированно от дома, как в коррекционных специальных школах. Инклюзия также рассматривается как элемент механизма защиты прав человека, процесса обеспечения образования для всех и организации школ для всех. Инклюзивное образование приведет к отказу или сокращению специальных школ [1, 4].

В мировой системе образования не считается важным получение детьми с ограниченными возможностями отдельного специального образования. Потому что такой подход отрицательно влияет на адаптацию детей к обществу и социализацию. Однако главная цель специального образования – реинтегрировать детей с ограниченными возможностями в общество, стать полезным человеком для себя и общества. Инклюзивное образование – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе со своими здоровыми сверстниками.

Количество детей в инклюзивном классе рассчитывается исходя из общего количества детей в классе. То есть в одном классе могут учиться максимум 4-5 детей с ограниченными возможностями. В это время к этим детям прикрепляются «помощник воспитателя» и «коррекционный педагог». Это для более эффективных уроков.

Инклюзивное образование направлено на разработку методик, признающих, что дети являются независимыми личностями и что у каждого из них есть свои потребности во время обучения. Инклюзивное образование пытается сформулировать подходы, направленные на удовлетворение различных потребностей во время обучения. Инклюзивное образование обеспечивает равные права как здоровых, так и людей с ограниченными возможностями на получение образования, создает условия для защиты социального равенства в обществе,

удовлетворения образовательных и других особых потребностей детей-инвалидов.

Поддержка людей с ограниченными возможностями в современном обществе также требует просветительской и информативной деятельности на общественном уровне. Потому что формирование общественного сознания имеет большое значение в поддержке политики в сфере инклюзивного образования. Дети и взрослые смогут участвовать только тогда, когда изменится общественное мнение о людях с ограниченными возможностями, а также когда будет создана благоприятная и безопасная среда. Исследования в области инклюзии отмечают, что общество проявляет нейтральное или пассивно-сострадательное отношение к ассимиляции детей с ограниченными возможностями: проблемы таких детей воспринимаются окружающими не как обуза окружения, а как собственные трудности ребенка. Большинство общества, в которое входят дети с ограниченными возможностями, проявляет к ним пассивную толерантность. Поэтому инклюзивное образование сегодня рассматривается не только как процесс укрепления системы образования для всех, но и как эффективное средство ликвидации дискриминации людей с ограниченными возможностями. В результате изменений, которые инклюзивное образование привносит в школьную жизнь, выиграют не только дети с ограниченными возможностями, но и все дети.

Негативное отношение к детям с разным происхождением и особенно с инвалидностью является, пожалуй, самым серьезным препятствием для привлечения этих детей в школу. Они часто сталкиваются со стигмой. Негативное отношение можно найти на всех уровнях: родители, члены сообщества, школы и учителя, правительственные чиновники и сами дети из маргинальных слоёв. Страхи, табу, стыд, невежество и дезинформация, среди прочего, способствуют негативному отношению к таким детям и их положению. У этих детей - и 17 даже их семей - может развиться низкая самооценка, они прячутся и избегают социального взаимодействия и становятся невидимыми членами своих сообществ. Это также может привести непосредственно к их исключению из школы.

Дети, участвующие в инклюзивном образовании, часто сталкиваются со стигмой [3, 5]. Стигматизация – навешивание ярлыков на людей из уязвимых групп общества. Чаще всего люди подвергаются стигматизации из-за состояния здоровья, этнической принадлежности, сексуальной ориентации, религиозных убеждений или социального статуса. Из-за общественного давления стигматизировать себя может и сама жертва.

Стигма может быть как негативной, так и в некоторой степени полезной. Знание диагноза ребенка может оказать некоторую помощь в обеспечении того, чтобы ребенок получал необходимую поддержку в

школе. Однако стигматизация оказывает негативное влияние на школьную жизнь ребенка, поскольку не учитывает препятствия, создаваемые средой и социальными процессами. Когда мы маркируем ребенка с ограниченными возможностями медицинским диагнозом, мы создаем четкое представление о поддержке, в которой он или она нуждается. Проблема со стигмой в том, что иногда дети с одним и тем же диагнозом не нуждаются в одинаковой поддержке. Стигматизация игнорирует тот факт, что ограничения ребенка не фиксированы и могут меняться со временем. С возрастом мы можем обрести определенные ограничения. Стигма также игнорирует сильные стороны и таланты человека. Все дети могут участвовать, взаимодействовать, учиться и адаптироваться к школьной среде. Стигматизация человека из-за его инвалидности может помешать нам узнать об его способностях, талантах и стремлениях [4, 8].

Негативные последствия стигматизации детей с ограниченными возможностями:

- Стигма приводит к снижению ожиданий.
- Учителя, пытающиеся их защитить, заставляют ребенка скучать и разочаровываться.
- Стигматизация усиливает идею о том, что все дети, принадлежащие к определенной подгруппе, должны получать особое образование с использованием специальных ресурсов.
- Когда детям с ограниченными возможностями даются специальные задания, дети покидают класс, чтобы выполнить задания, в то время как другие дети идут на перемены, занятия рисованием или спортом. Такая ситуация изолирует детей с ограниченными возможностями и лишает их деятельности, необходимой для развития.
- Иногда учителя думают, что невозможно преодолеть трудности в обучении ребенка.
- Иногда учителя приходят к выводу, что «заниматься детьми с ограниченными возможностями – это работа специалистов».
- Стигма снижает доверие учителей. Они могут чувствовать, что им нужны специальные ресурсы для обучения детей с ограниченными возможностями.
- В результате дети с ограниченными возможностями изолируются от других детей.

Таким образом, стигма в инклюзивном образовании может привести к нарушениям прав детей, что может привести к нарушению многих конкретных законов о правах детей на международном и национальном уровнях.

Библиографический список

1. Европейский Союз, Министерство Образования Азербайджанской Республики, ЮНИСЕФ, РИИБ. Доктор Питер Граймс, Марике Стивенс, Арлин Дела Круз, Триша Меркадо, Кайса Лигая Сол Круз. Материалы для чтения без отрыва от производства по теме «Организация обучения в инклюзивном классе». Баку, Азербайджанское представительство ЮНИСЕФ, 2019.

2. Европейский Союз, Министерство Образования Азербайджанской Республики, ЮНИСЕФ, РИИБ. Доктор Питер Граймс, Марике Стивенс, Арлин Дела Круз, Триша Меркадо, Кайса Лигая Соль Круз. Программы повышения квалификации учителей для инклюзивного образования. Баку, Азербайджанское представительство ЮНИСЕФ, 2019 г.

3. Концепция инклюзивного образования и ее уточнение в контексте миссии ЮНИСЕФ. Техническое руководство 1. Баку, ЮНИСЕФ, 2020 г.

4. Лореман Т., Деспелер Дж., Харви Д. Инклюзивное образование. Практические рекомендации по поддержке разнообразия в классе. Баку, Идеал Принт, 2020

Домбрин И.М.,
магистр психологии
г. Таганрог, Россия

КОГНИЦИИ У ДЕТЕЙ С РАС: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы познавательных способностей детей с расстройством аутистического спектра. Актуализируется поиск обобщающей теории аутизма. Рассматривается постнеклассическая модель человека как многомерного существа, всесторонне взаимодействующего с Миром. Описываются способы познания и их возможные ограничения. Выявляется необходимость интегрального взаимодействия с ребёнком с РАС. Приводится метод развития познавательных способностей через вхождение в пространство ребёнка.

Ключевые слова: аутизм, познавательные способности, постнеклассическая наука, развитие, интуиция, интегральная теория.

Dombrin I. M.,
Master of Psychology
Taganrog, Russia

COGNITION IN CHILDREN WITH ASD: FROM THEORY TO PRACTICE

Annotation. The article deals with cognitive abilities of children with autism spectrum disorder. The search for a generalizing theory of autism is being updated. The post-non-classical model of man as a multidimensional being interacting comprehensively with the World is considered. The methods of cognition and their possible limitations are described. The necessity of integral interaction with a child with ASD is revealed. The method of developing cognitive abilities through entering the child's space is given.

Keywords: autism, cognitive abilities, post-nonclassical science, development, intuition, integral theory

В настоящее время растёт число детей с расстройством аутистического спектра (РАС), к ним относится уже каждый 30-й [7]. Эти дети не могут счастливо жить в социальном пространстве, с его сложностями, с принятыми правилами и естественными нормами. Ребёнок оказывается «заперт в крепости» с обеих сторон. Он и сам не может взаимодействовать с Миром, и познавать бесконечную красоту Мира. И социум не готов принять особенного ребёнка. Родители, психологи, воспитатели,

учителя хотят помочь ребёнку установить контакт с окружающим, и сталкиваются с особенностями познавательных способностей таких детей. Сложно быть посредником между ними и социумом, особенно если не знать природу аутизма.

Ребёнок с РАС познаёт Мир либо слишком утончённо, либо слишком грубо, выявлено, что для людей с РАС: «характерны «неровные» познавательные (когнитивные) способности. У многих аутичных людей навыки в одних областях познания находятся на очень высоком уровне, в то время как другие области когнитивного функционирования развиты ниже ожидаемого для их возраста. Этот «неровный когнитивный профиль» часто приводит к проблемам во время школьного обучения (Aspy & Grossman, 2022). С другой стороны, некоторые когнитивные особенности при аутизме могут быть сильными сторонами аутичных людей... У детей с высокофункциональным аутизмом наблюдается задержка в развитии способности понимать чужие мысли... аутичные люди используют только осознанные («когнитивные») процессы для распознавания эмоций. Они не распознают эмоции автоматически, как это делают их нейротипичные ровесники... Аутичные люди в большей степени сфокусированы на деталях... дефицит способности спонтанно и бессознательно использовать контекст для определения смыслов» [6]. Если выделить особенности когниций аутиков, то это: нарушения внимания; нетипичная реакция на сенсорные раздражители; нарушение пространственной ориентации; искажение целостности картины мира; хорошая память.

Почему существуют эти особенности? Существующие в психологии теории рассматривают свойства психики аутистов на основе наблюдений, и поэтому противоречивы. В то же время, актуальным является поиск обобщающей теории. Для этого необходимо выйти на метаяровень, увидеть систему систем. Необходима адекватная модель человека. Классической антропологической модели недостаточно, ибо у самой классической науки ограниченные представления (проблема редукции человека). Работа с аутистами, как и со всеми детьми, это искусство, а не наука. Необходима постнеклассическая парадигма, интегральный подход. Вечная философия [4] говорит, что у человека есть тело, душа и дух. Эта тринитарная модель согласуется и с современной психологией [1].

Постнеклассическая наука к классическим представлениям добавляет философские и религиозные знания, ведь философия является основой всех наук, без неё невозможно ни что-то обосновать конкретное, ни построить общую теорию.

Табл. Структура человека (по А.В.Непомнящему)

Возможное согласование с современной терминологией психологической науки	Согласование с тринитарной моделью
Сознание как то, из чего всё происходит (Сверх-Я, сущность, неосознаваемое для большинства ядро индивидуальности)	Дух как созидательное начало (стратегия, воля и интуиция)
Ментальность: абстрактное и дедуктивное мышление; внимание, рефлексия; рациональность (индукция)	Душа как ядро личности (тактика, отношения, чувственное и эмоциональное восприятие и реакция)
Мотивационная структура	
Энергетическая структура	
Анатомо-физиологическая структура	Тело как средство (ощущения)

Психология, которая оборвала связь с философией, не может обосновать даже саму себя. Религия показывает нам место человека в мире, связь устройства человека и его жизни с универсальными принципами мироздания. Интегральный подход, развитый К.Уилбером, рассматривает не только объективную сторону предметов и явлений, но вместе с ним - бесконечно субъективную суть, для удобства выделяя в бесконечном пространстве сознания квадранты, уровни, линия развития, состояния и типы [Уилбер].



Рис. Интегральное пространство сознания (по К. Уилберу)

Познавательные способности – это условие успешности умственной деятельности человека. Универсальным же средством познания является сам человек. Субъективный способ познания – первый и непосредственный, он предполагает отождествление субъекта и объекта познания. Лучше всего человека с аутизмом мог бы, наверное, описать сам аутист. И такие работы есть. С точки зрения классической науки подобные описания не являются объективной моделью, но, интегрируя их с работами учёных и философскими представлениями, можно представить обобщённую интегральную модель аутизма.

Используя модель человека, в которой он – открытая информационная система, мы видим, что жизнь – постоянный информационно-энергетический обмен с окружающей средой, Вселенной. Мир многограннее, чем легко воспринимаемая нами вещественная и энергетическая составляющая. Существует несколько уровней сознания и множество каналов приема информации, через которые постоянно происходит нерегистрируемый прием информации, и которые наука не может объективировать. Обмениваясь веществом и энергией, информацией, мы познаём. Человек, воспринимая четыре области – материю, энергию, время и пространство, постоянно взаимодействует с ними. Человеческое сознание взаимодействует с миром по принципу «глаза в глаза»: Мир смотрит на человека, человек на Мир. Спектр восприятия человеческого сознания в этом взгляде на Мир чрезвычайно широк, скорее всего бесконечен. У человека есть «глаза» тела, души и духа [1]. Эти инструменты познания, как разные системы радиосвязи, работают на разных «частотах». У аутиста взаимодействие с Миром ограничено. Это означает сужение спектра, познание Мира происходит неодинаково во всём спектре восприятия: «глаза» тела, души и духа видят Мир не так как у большинства людей. Надо отметить, что и у каждого человека свой спектр восприятия действительности, что создаёт вокруг каждого «тоннель реальности» [3]. Мы все видим мир немного по-разному, и это создаёт проблемы взаимодействия между людьми. У аутистов восприятие ещё больше отличается от «среднего», системы сенсорного, чувственного, рационального и интуитивного восприятия могут поддаваться развитию лучше или хуже, чем у «среднего» ребёнка. Поэтому и такой большой спектр аутистических расстройств.

Чаще всего отмечается, что хуже развиваются эмоциональные способности. Это не даёт возможность аутистам включаться в нормальное общение с другими. У других детей эмоциональная сфера, развиваясь к 7-9 годам является базой для развития способностей социального общения и усвоения понятий, нравственных правил. У аутистов, с ограниченными возможностями визуально-слухового и эмоционального познания, по-другому развивается и ум. Но, в то же время, они являются чувстви-

тельными, потому что взаимодействие идёт в каком-то особом диапазоне «частот».

Словами самого аутиста, у них – «разность восприятия, кто-то аудиал, кто то визуал, другие тактильно ощущают всё, у кого-то нет памяти на лица, кто-то помнит всё, что прочел за свою жизнь... Аутизм — суть настройка его на неудобных для человеческого социума частотах. Это не дефект и не болезнь, это сродни цвету глаз. Этот конкретный человек родился с восприятием частот, которые другим, «стандартным версиям», недоступны или непонятны. В свою очередь их частоты для него настроены либо слишком громко, либо слишком тихо, хотя и уловимы» [5]. Далее аутист описывает своё восприятие: «Я слышу малейшие искажения звука в наушниках. Я слышу разницу сопротивления звука. Я улавливаю минимальные различия в цветах и запахах, могу на нюх определить количество часов, которое пролежало мясо или фрукт. С одной стороны, это потрясающе — я могу готовить идеальную еду и наслаждаться взрывами вкуса и запаха в своей голове. Я могу рыдать от музыки, потому что хорошая музыка прокатывается по моему восприятию, как танк, заставляя трепетать. Я вижу весь спектр энергетики. С другой стороны — это тяжкое бремя, потому что для нормального функционирования мне нужна полная тишина, приглушённый свет и я не могу объяснить соседям, что они слишком громко дышат за толстой стеной» [5].

Как установить контакт, когда такая чувствительная душа? Совет от аутиста: «именно с родителей и начинается это подстраивание, хоть минимальное. Если родитель сумел настроиться на частоты своего чада, не пресек этот поток откровений из иного «вне», то можно спокойно себе сотворить гения чего угодно. Главное — не заставляйте его подстраиваться под окружение насильно, он и так перегружен окружением под завязку. Создайте тишину и комфорт, с возможностью выводить данные из тех, других частот» [5].

Вывод. Как следует из теории интегрального сознания, для контакта необходимо вхождение в субъективное пространство аутиста. Сознание аутиста, так же, как и сознание любого другого человека, соприкасается с коллективным сознанием человечества. И если в рамках какой-либо воспитательной функциональной системы аутист не соответствует норме, то вхождение в коллективное сознание является ключом для установления контакта. Обобщённая модель сознания человека также показывает спектр взаимодействия аутиста с Миром и даёт возможность подобрать методы развития познавательных способностей. Самым действенным и экологичным методом является взаимодействие с подготовленным к субъективному познанию человеком. Познавательные способности аутистов могут быть сдвинуты в сторону экстрасенсорики или

интуиции. Чтобы взаимодействовать с такими детьми, надо понимать эти формы познавательных способностей и развивать их в себе. Необходим контакт с помощью интуиции, «ока духа». Чаще всего дети имеют духовную связь с родителями, и, когда родители ребёнка разовьют в себе интуицию, тогда они смогут понять своего ребёнка.

Библиографический список

1. Непомнящий, А. В. Методологические проблемы психологии / А. В. Непомнящий. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2013. – 168 с.
2. Уилбер, К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер. – М.: ООО «Изд-во АСТ» и др., 2004. – 412 с.
3. Уилсон, Р. Психология эволюции / Р. Уилсон. – К.: ЯНУС, 1998. – 304 с.
4. Хаксли, О. Вечная философия / О. Хаксли. – Aldous Huxley, 1944, 1945 / Изд-во «Рефл-бук», 1997.
5. Громкий мир: Аутизм и Аджна. – URL: <https://maelinhon.org/gromkij-mir-что-такое-autizm-glazami-autika/> (дата обращения: 27.02.2024).
6. Когнитивные симптомы аутизма: как воспринимают мир аутичные люди. – URL: <https://www.iidc.indiana.edu/irca/> (дата обращения: 27.02.2024).
7. Статистика аутизма в России и в мире\\ URL: <https://nakedheart.online/articles/statistika-autisma-v-rossii-i-mire> (дата обращения: 27.02.2024).

Жилина Л.Я.

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

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: Автор статьи обосновывает значение эмоциональной сферы для успешной социализации детей с ментальными нарушениями; описывает диагностику уровней способности к распознаванию эмоциональных состояний и предикативной эмпатии; предлагает формы коррекционно-развивающей работы психолога для решения заявленной проблемы.

Ключевые слова: эмоции, чувства, эмоциональная сфера, 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

DIAGNOSIS AND CORRECTION OF THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE IN CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

Abstract: The author of the article substantiates the importance of the emotional sphere for the successful socialization of children with mental disorders; describes the diagnosis of levels of ability to recognize emotional states and predicative empathy; suggests forms of correctional and developmental work of a psychologist to solve the stated problem.

Keywords: emotions, feelings, emotional sphere, children with mental disorders.

Проблеме интеллектуальной недостаточности в разных ее формах посвящены работы многих авторов. Интеллектуальная недостаточность наряду с традиционным комплексом отставаний в развитии ребенка обязательно означает ослабление умения приспособливаться к социальным

требованиям общества. Эмоции тесно связаны со многими познавательными процессами, способствующими успешной адаптации и социализации в обществе, однако социализация детей с ментальными нарушениями затрудняется из-за недостатков в развитии у них эмоциональной сферы.

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 [1, с. 4]. Среди существенных признаков нарушений выделяют:

- 1) органическую обусловленность нарушений психического развития;
- 2) стойкость нарушений, их необратимость к норме;
- 3) нарушение преимущественно познавательной деятельности.

Эмоциональная сфера имеет сложное многоуровневое строение и включает в себя эмоции, эмоциональные состояния и чувства.

Эмоции – это реакция человека на воздействия внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску.

Чувства – одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью. Эмоции – более простое, непосредственное переживание в данный момент. Чувство – более сложное, постоянное, устоявшееся эмоциональное отношение человека. Чувства выражаются в эмоциях, они всегда предметны.

К.Э. Изард делит эмоции на «низшие» и «высшие». К «низшим» он относит эмоции, связанные с состоянием гнева, страха и т. д.

Высшие чувства условно делят на: этические (моральные, нравственные), которые формируются в процессе воспитания; интеллектуальные (познавательные), которые можно рассматривать, как двигатель процесса человеческого общества; эстетические, в основе которых лежит способность к восприятию гармонии и красоты [2].

Психическое 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 ребенка: в отношении окружающей ребенка предметной деятельности, явлениям окружающего мира, социальным явлениям – пассивным отношением к сверстникам, окружающим взрослым и в отношении к самому себе [3].

Экспериментальное исследование проходило на базе Автономной некоммерческой организации «Луч Надежды» г. Таганрога. Для участия

в исследовании была отобрана группа детей с ментальными нарушениями в количестве 10 человек с диагнозом олигофрения. Контрольную группу составили нормотипичные обучающиеся 3-4 классов в количестве 10 человек.

Для проведения диагностического исследования нами были проанализированы существующие методики по изучению особенностей эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллекта и были отобраны методы: «Карта учета развития эмоций и чувств учащихся», методика «Изучение высших чувств средствами изобразительного искусства», «Тест на исследование тревожности» Спилбергера (русский вариант адаптирован Ю.Л.Ханиным), Методика распознавания эмоциональных состояний партнера по общению разработанная Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой, методика К. Изарда «Ситуации без лица», опросник «Шкала одиночества» Д.Рассела, М.Фергюсона, Л.Пепло.

Количественный анализ показал, что высшие чувства положительной направленности у детей с ментальными нарушениями проявлялись в 2,4 раз реже (45 у детей экспериментальной группы и 101 раз у детей контрольной группы). Из нравственных чувств им наиболее свойственна любовь к родителям. Уважение к другим и чувство товарищества менее важны. Для нормотипичных детей любовь к родителям, чувство товарищества и дружба одинаково значимы, что подтверждают результаты исследования. Такое чувство как жадность проявлялась у детей с ментальными нарушениями в полтора раза чаще, чем у здоровых детей (9 – раз и 6 раз соответственно). Существенные различия наблюдались в развитии интеллектуальных чувств.

Методика «Тест на исследование тревожности» Спилбергера–Ханина выявила высокий уровень тревожности у большинства обучающихся с ментальными нарушениями. Показатели индекса уровня тревожности в диапазоне от высокого (3,0 – 3,4) до очень высокого (3,5 – 3,8). Тревожность детей в экспериментальной группе отражает их предрасположенность к эмоционально отрицательным реакциям на различные жизненные ситуации. Показатели индекса уровня тревожности нормотипичных детей в диапазоне от среднего (2,2) до низкого (1,5-1,9).

Методика Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой на выявление способности к распознаванию эмоциональных состояний партнера по общению обнаружила, что дети с ментальными нарушениями могут определять состояния радости, злости, грусти, в то время как эмоциональные состояния удивления и спокойствия для них наиболее сложные, иногда малодоступные. Нормотипичные дети обнаружили высокий и средний уровни развития способности к распознаванию эмоциональных состояний. Показатели индекса успешности по двум сериям у нормотипичных детей в 2,4 раза выше, чем у детей с ментальными нарушениями.

Методика К. Изарда «Ситуации без лица» для выявления уровня предикативной эмпатии у детей в экспериментальной и контрольной группах определила, что в группе детей с ментальными нарушениями всего 20% (2 человека) испытуемых достигли высокого уровня предикативной эмпатии, в то время как в группе нормотипичных детей – 40% (4 человека). Средний уровень обнаружили 40% (4 человека) в группе детей с ментальными нарушениями и 50% (5 человек) детей контрольной группы. Низкому уровню соответствуют 40% (4 человека) в группе детей с ментальными нарушениями и 10% (1 человек) детей контрольной группы.

Количественная обработка данных согласно опроснику «Шкала одиночества» установила степень субъективного эмоционального переживания испытуемыми состояния одиночества: у здоровых детей (90%) средний и низкий уровни одиночества, в то время как у 70% детей с ментальными нарушениями выявился высокий уровень. Беседы с учителями и школьным психологом, наши наблюдения за детьми на уроках и во внеурочной деятельности подтвердили, что у детей с ментальными нарушениями чаще, чем у здоровых проявляются гнев и агрессия.

Незрелость эмоциональной сферы у детей с ментальными нарушениями мы объясняем недостаточностью интеллекта, трудностями формирования социальных потребностей и неблагоприятными условиями воспитания. Проявление эмоций у этих детей зависит от его возраста, глубины и своеобразия структуры дефекта и, несомненно, от социальной среды, в которой он развивается. Можно утверждать, что дефекты в развитии эмоциональной сферы у детей с ментальными нарушениями имеют вторичный характер.

На основе полученных диагностических данных нами предложены формы коррекционно-развивающей работы для развития эмоциональной сферы у детей с ментальными нарушениями. Подбирая коррекционные средства воздействия, мы опирались на возможность максимального использования сохраненных потенциалов ребенка, что, в конечном счете, активизирует нарушенные функции и делает максимально возможным коррекцию нарушений познавательной деятельности. Для развития эмоциональной сферы детей-олигофренов нами были подобраны игры и упражнения. Целью занятий является актуализация опыта и знаний, относящихся к эмоциональной сфере, тренировка умения выражать свое эмоциональное состояние, формирование у детей способности чувствовать, понимать себя и другого человека. В процессе работы решаются задачи развития чувства понимания и сопереживания другим людям, повышение уровня самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния в ходе общения.

Мы понимаем, что предложенные нами формы работы не исчерпывают возможности коррекционно-развивающей работы, однако надеемся, что они будут способствовать не только сглаживанию серьезных нарушений в развитии эмоциональной сферы, но и играть существенную роль в развитии и воспитании личности ребенка с ментальными нарушениями в целом.

Библиографический список

1. Жилина, Л. Я. Изучение социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями / Л. Я. Жилина // 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. – С. 63-67.
2. Изард, К. Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
3. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студентов высшего профессионального образования / [Л.М Шипицына и др.]; под ред. Л. М. Шипицыной. – Москва: Академия, 2012. – 223 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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА С РАС

Аннотация. Автором статьи обосновывается значение психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с расстройством аутистического спектра, уделяется внимание трудностям установления социальных контактов у детей с РАС, предлагаются рекомендации для родителей.

Ключевые слова: сопровождение, социальные контакты, 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.Chkhov(branch)
OF ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINGH),
Taganrog

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FAMILY OF A CHILD WITH ASD

Annotation. The author of the article substantiates the importance of psychological and pedagogical support for the family of a child with autism spec-

trum disorder, pays attention to the difficulties of establishing social contacts in children with ASD, and offers recommendations for parents.

Keywords : support, social contacts, children with ASD.

Актуальность проблемы сопровождения семьи ребенка с РАС заключается в отсутствии систематизированных методик по психолого-педагогическому сопровождению, несмотря на рост числа исследовательских работ, посвященных данной теме. При решении особо значимых педагогических вопросов в современный период педагоги-психологи сталкиваются с проблемами выявления усовершенствованных методов сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС. Стоит отметить, что на сегодняшний день данная проблематика несет как научное, так и социальное значение.

Актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения семьи ребёнка с расстройствами аутистического спектра обусловлена следующими факторами:

- Стремительное увеличение в последние годы количества детей с расстройством аутистического спектра;
- Полиморфность клинико-психологической картины их развития;
- Необходимость непрерывного психолого-педагогического сопровождения семьи, в которой воспитывается ребенок с РАС.

Чтобы рассмотреть основные задачи психолого-педагогического сопровождения родителей детей с РАС, необходимо определить понятие «психолого-педагогическое сопровождение», так как оно имеет большое количество значений.

Одним из ключевых значений является понятие «сопровождение». Под «сопровождением» подразумевается помощь, поддержка.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи включает в себя: помощь в решении отдельных проблем, связанных с физическим и психологическим здоровьем;

поддержку в подборе методов, форм и приёмов обучения и воспитания ребёнка с РАС, с учётом возможностей и интересов родителей и ребёнка.

Основные цели психолого-педагогической поддержки:

- гипертензия родителей к проблемам своего ребёнка;
- снижение уровня эмоционального дискомфорта в семье из-за болезни ребёнка;
- развитие у родителей реальных представлений о возможностях и способностях ребёнка. Повышение их образовательного потенциала.

Работа по сопровождению семьи ведётся по разным направлениям, таким как социальное, медицинское, психолого-педагогическое и коррекционное.

В работе по психолого-педагогическому сопровождению семьи основными задачами являются:

- оказание помощи родителям в получении знаний об особенностях развития детей с РАС.

- оказание психологической помощи и поддержки родителям.

- помощь в организации общения между родителями и обмене опытом по воспитанию детей.

- разработка рекомендаций для родителей по воспитанию детей с РАС.

Обратимся к трудностям установления социальных контактов у детей с расстройством аутистического спектра.

Изучение расстройства аутистического спектра российскими специалистами как эмоционально-волевой патологии восходит к известному положению Л.С. Выготского о первичных и вторичных нарушениях развития. Ряд ученых (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская) в рамках теории аутизма первичными расстройствами считают слабость энергетического потенциала и сенсоаффективную гиперестезию, вторичными - сам аутизм, проявляющийся в уходе от окружающего мира, наносящий удары интенсивными раздражителями, а также стереотипией, сверхценными интересами, фантазиями, расторможенностью влечений как псевдокомпенсаторными ауто стимуляторными образованиями, возникающими в условиях самоизоляции, восполняющими дефицит впечатлений и ощущений извне, при этом закрепляющих аутистический барьер.

Остроту поведенческих проблем подкрепляет степень выраженности аутизма. Уровни степеней аутизма более точно отражены в созданной Е.Р. Баенской, О.С. Никольской, М.М. Либлинг клинико-психологической классификации детского расстройства аутистического спектра, где выделено 4 группы. За основные критерии взяты тип самого аутизма, степень и характер нарушений при взаимодействии с внешней средой.

У первой группы детей с РАС отмечается отрешенность от внешней среды, у второй – ее отвержение, у третьей – ее замещение, у четвертой – сверхтормозимость ребенка его средой.

Как показали исследования, аутичные дети всех четырех групп имеют различия по степени первичных расстройств и характеру, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных.

Несмотря на выраженное разнообразие в психических и поведенческих проявлениях, дети с расстройствами аутистического спектра имеют общие особенности, характерные для эмоционально-волевой и познавательной сферы, межличностных отношений и личности в целом.

Особенности эмоционально-волевой сферы проявляются у детей с аутизмом вскоре после рождения. Данная сфера неразрывно связана с ранним аффективным развитием ребенка, нарушение которого отмечается у всех детей с аутизмом. Нарушение эмоциональной сферы проявляется в отсутствии важной системы взаимодействия с окружающими – комплекса оживления. Для аутичных детей характерно отсутствие социально-эмоциональной взаимности, которая проявляется в нарушенной реакции на эмоции других людей. Часто дети с аутизмом проявляют эмоции, противоположные эмоциям окружающих. В период стресса дети не ищут поддержки со стороны окружающих и не принимают ее. Эмоции детей с аутизмом не дифференцированы.

В отношении самосознания детей с ранним детским аутизмом отмечается, что в тяжелых случаях страдает наиболее ранний уровень самосознания – представление о своем физическом «я». Здесь можно вспомнить о том, что З. Фрейд рассматривал развитие образа физического «я» как основу становления субъектности индивида.

Поведение и побуждения ребенка определяются положительными или отрицательными «валентностями» предметов. М.К. Бардышевская и В.В. Лебединский отмечают, что это делает детей с РАС особо чувствительными к структуре «поля», усиливает стремление к обязательному завершению действия, зависимость от постоянства окружающей среды. Игнорирование взрослыми этих особенностей поведения ребенка при малейшем изменении окружения приводит к явлениям фрустрации.

Специфические нарушения движений и поведения проявляются в стереотипиях, персеверациях, плохой переносимости внешних изменений (в обстановке, продуктах питания, одежде и т. п.), тенденции к установлению жесткого порядка и ритуалов. У детей наблюдаются крайне узкий спектр интересов, стереотипные действия (выкладывание предметов в линию, однообразные покачивания, махание руками) и ритуалы (ставить одну и ту же мелодию каждый день после определенных действий, ходить по одному и тому же маршруту).

Аутичные дети испытывают трудности различения простых плоскостных форм, трудности цветового различения, трудности восприятия объема предметов небольшой величины. В своем восприятии ребенок ориентируется на ограниченный набор зрительных признаков объекта. Поэтому работая с такими детьми необходимо тренировать их в различении зрительных характеристик. Зрение аутичных детей отличается повышенной чувствительностью к свету. Кроме того, некоторые аутичные

дети страдают от эпилепсии, а определенные вспышки света, блики могут вызвать у них эпилептический припадок.

Слух у аутичных детей также имеет свои особенности. Наблюдается повышенная чувствительность к фоновым шумам. Дети не могут их «отключить», и окружающая атмосфера превращается для них в хаос [7, с. 29].

Обоняние аутичного ребенка характеризуется гораздо большей восприимчивостью к различным запахам, чем у обычных людей. Список запахов, вызывающих дискомфорт, довольно обширный и индивидуален в каждом конкретном случае. Чаще это различные духи, шампуни, продукты питания и др.

Вкус является очень мощным чувством у аутичных детей. Вкусовые ощущения у них усиливаются в несколько раз. Это надо принимать во внимание, если будут использоваться в работе вкусовые стимулы.

Болезненная гиперестезия и эмоциональный дискомфорт приводят к повышенной боязливости, легкости возникновения страхов у детей с аутизмом. У них часто отмечаются страхи, вызываемые самыми обычными предметами (шум бытовых приборов, воды, ветра), которые могут сохраняться годами. Чтобы справиться со страхом, ребенок использует различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов. Детям данной категории присуще стремление поддерживать и сохранять неизменность окружающей обстановки. Ребенок может отреагировать бурным и непонятным для других людей возбуждением в ответ на незначительные изменения в окружающей обстановке.

Кроме того, среди детей с аутизмом распространены само стимулирующие действия, отличающиеся особой навязчивостью. Выделяют следующие формы само стимулирующих действий:

- визуальная (постоянно моргает, шевелит пальцами перед глазами);
- слуховая (щелкает пальцами, издает голосовые звуки, вертит предмет на столе);
- тактильная (скребет или трет кожу руками или каким-либо предметом);
- вестибулярная (раскачивания);
- вкусовая (засовывает части тела или предметы в рот, лижет их);
- обонятельная (нюхает различные предметы или обнюхивает людей).

У подавляющего большинства детей с аутизмом имеются нарушения моторики, различающиеся по характеру и степени выраженности: тики, тремор, кататония, застывание в одной позе, вычурные жесты.

В поле внимания ребенка попадают только те предметы и явления, которые являются привлекательными для него. В памяти ребенка

информация усваивается целыми блоками. Воспринятые блоки информации не перерабатываются ребенком и используются в неизменной воспринятой извне форме. Следует отметить, что в некоторых случаях отдельная функция может быть очень развитой, например ребенок может уже в раннем возрасте проявлять увлечение классической музыкой.

Рассмотрев психолого-педагогические особенности детей с РАС, можно отметить, что своеобразное поведение ребенка при контактах с окружающими заметно уже в младенчестве. Отсутствующий необходимый контакт мешает усвоению ребенком базовых правил поведения и стереотипов деятельности. Ребенок с аутизмом имеет нарушение в развитии механизмов взаимодействия с миром.

Рекомендации для родителей, воспитывающих детей с РАС.

1. Запаситесь терпением.
2. Показывайте ребенку разницу. Например: мягкий – твердый, большой – маленький, много – мало.
3. Будьте всегда последовательны
4. Установите ряд правил для ребенка. Четкое соблюдение правил распространяется на всех членов семьи.
5. Учите медленно и уверенно подражать вашим действиям. Уделяйте каждому этапу день или два. Например, сегодня набираем песок в формочку. Завтра учимся аккуратно переворачивать ее.
6. Приучайте ребенка к тому, что на детской площадке играют и другие дети.
7. Приучайте ребенка к занятию спортом. Выполняйте вместе не сложные упражнения. Например: ходьба на месте, прыжки на двух ногах, прыжки на одной ноге, перешагивание через препятствия и т.д.
8. Формируйте у себя навык отказывать. Приучите ребенка к словам «НЕТ», «НЕЛЬЗЯ». Он должен понять, что некоторые его действия могут причинять боль окружающим.
9. Соблюдайте ритуалы. Например, учтите ребенка пользоваться салфеткой и столовыми приборами при приеме пищи. Вместе накрывайте на стол, а после вместе все уберите. Каждое свое действие сопровождайте короткой и четкой инструкцией.
10. Не выполняйте за ребенка то действие, которое он может выполнить самостоятельно.

Библиографический список

1. Григорьева, Л. Г. Дети с проблемами в развитии / Л. Г. Григорьева. – М.: Академкнига, 2012. – 213 с.
2. Заваденко, Н. Н. Неврологические нарушения у детей с аутизмом / Н. Н. Заваденко // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2015. – № 2. – С. 14-21.

3. Златомрежева, А. Д. Оценка развития социального поведения детей с аутизмом в учебной ситуации / А. Д. Златомрежева // Вопросы психологии. – 2016. – № 4. – С. 14–27.
4. Ильченко, Н. В. Отбор психодиагностического инструментария для изучения представлений о мире у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Ильченко // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 54-62.
5. Коган, Б. М. Особенности эмоциональной и когнитивной сфер детей, больных аутизмом и шизофренией / Б. М. Коган // Системная психология и социология. – 2016. – № 1. – С. 23-29.
6. Лебеденко, И. Ю. Инклюзивное образование дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И. Ю. Лебеденко // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2. – С. 159-162.

Каширская И.К.,
канд. психол. наук, доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону

ОПТИМИЗМ КАК НЕОБХОДИМАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования оптимизма как личностной характеристики родителей и педагогов, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. Во-первых, нами сравнивались группа студентов – дефектологов и группа будущих учителей русского языка и литературы. Выявлено, что у студентов, планирующих работать в системе инклюзивного образования диспозиционный оптимизм как обобщенное ожидание успешной реализации в своей профессии выражен на достаточно высоком уровне. Они уверены в правильности выбранной специальности, готовы к преодолению трудностей и активны в приобретении навыков работы с особенными детьми. Большинство студентов-филологов сомневаются, что они будут в будущем работать в школе и более пессимистично настроены к возможностям реализации себя как школьных учителей. Во-вторых, нами были выявлены показатели диспозиционного оптимизма у родителей, имеющих ребенка с ООП. Более половины таких родителей пессимистично оценивают будущее, сомневаются в своих силах, выражают негативные ожидания относительно достижения поставленных целей.

Ключевые слова: оптимизм, пессимизм, диспозиционный оптимизм, инклюзия.

Kashirskaya I.
cand. Psychology, Associate Professor
Southern Federal University of Rostov-on-Don

OPTIMISM AS A NECESSARY CHARACTERISTIC OF PARENTS AND TEACHERS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The results of an empirical study of optimism as a personal characteristic of parents and teachers raising children with special educational needs are presented. First, we compared a group of speech pathologists and a group of future teachers of Russian language and literature. It was revealed that students planning to work in the inclusive education system have dispositional

optimism as a generalized expectation of successful implementation in their profession expressed at a fairly high level. They are confident in the correctness of their chosen specialty, are ready to overcome difficulties and are active in acquiring skills to work with special children. Most philology students doubt that they will work at school in the future and are more pessimistic about the possibilities of realizing themselves as school teachers. Secondly, we have identified indicators of dispositional optimism among parents who have a child with OOP. More than half of these parents are pessimistic about the future, doubt their abilities, and express negative expectations about achieving their goals.

Keywords: optimism, pessimism, dispositional optimism, inclusion

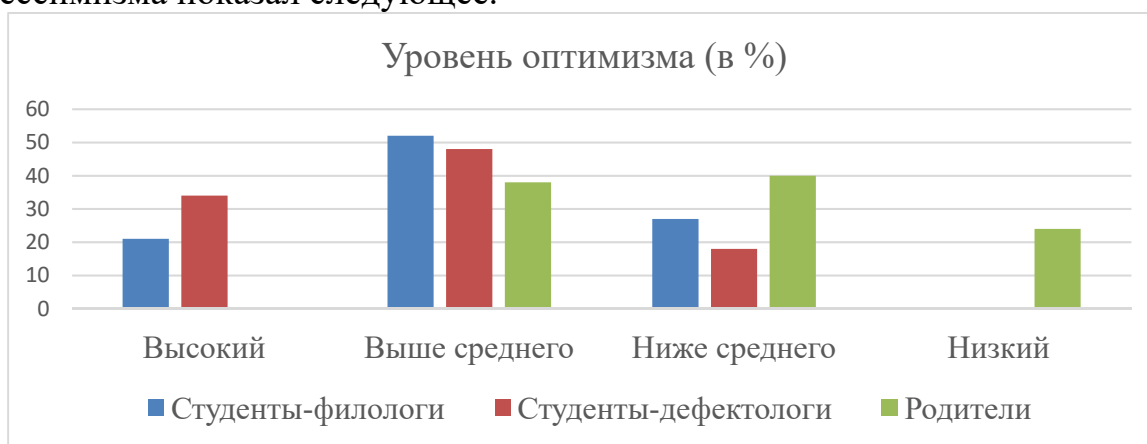
Проблема исследования. Оптимизм является не столько личностной характеристикой, сколько в широком смысле слова ценностной стороной мировосприятия, положительной установкой по отношению к будущему, к миру, к другим людям и самому себе. Современные исследования оптимизма и противоположной категории – пессимизма связаны с все большей неопределенностью будущего человечества и в связи с этим необходимостью поисков психологических резервов для позитивного ожидания развития общества для каждого человека. Один из создателей теории оптимизма М. Селигман связывает его со стилем атрибуции, т.е. объяснением причин своих успехов или неудач, прошедших, текущих и будущих событий [7]. Ч. Карвер и М. Шейер разрабатывали другой подход, связанный с обобщенными ожиданиями позитивного или негативного результата достижения цели, определив положительные ожидания как диспозиционный оптимизм [8]. Изучение диады «Оптимизм-пессимизм» имеет как теоретическое, методическое, так и практическое значение. Философское направление изучения оптимизма связано с понятиями счастья, добра и зла [1]. Е.П.Ильин считает, что оптимизм связан с верой и с надеждой [3]. Одно из направлений психологического подхода исследует оптимизм во взаимосвязи с другими личностными характеристиками, такими как интернальность, уверенность в себе, субъективное благополучие, экстраверсия, смысложизненные ориентации, мотивация достижения, адаптационные возможности и др. [3]. Особый интерес представляют работы, посвященные возрастным и половым особенностям оптимизма-пессимизма [2], социальным факторам, влияющим на выраженность оптимизма [6].

Данная работа входит в цикл наших исследований, посвященных оптимизму-пессимизму и изучению личностных характеристик педагогов в сфере инклюзивного образования [4,5]. **Цель** эмпирического исследования – изучение особенностей оптимизма-пессимизма у педагогов и родителей детей с ООП. Мы предположили, во-первых, что существуют различия в

уровне диспозиционного оптимизма у студентов - будущих специалистов в области инклюзии и у студентов-филологов и во-вторых, что родители детей с ООП более пессимистичны по сравнению с будущими педагогами в области инклюзии и различаются по преобладанию либо неоправданного (нереалистичного) оптимизма, либо по преобладанию защитного пессимизма.

Методы исследования. В работе использовались: авторская анкета, тест диспозиционного оптимизма М.Шейера и Ч.Карвера, Для доказательства выдвинутых гипотез применялся качественный анализ и методы математической статистики (критерий Фишера). В исследовании приняли участие 100 студентов ЮФУ, из них 50 – студенты-дефектологи, будущие педагоги в системе инклюзивного образования и 50 - студенты-филологи, будущие учителя русского языка и литературы. А также 30 родителей (матерей) детей с ООП.

Выводы. Анализ результатов изучения уровня оптимизма-пессимизма показал следующее.



Половина студентов, как в группе филологов (52%), так и в группе дефектологов (48%) имеют уровень развития оптимизма выше среднего. Уровень оптимизма ниже среднего показали 27 % студентов-филологов и 18% студентов-дефектологов. Но наблюдается явный сдвиг в сторону оптимизма, так как преобладают студенты с уровнем оптимизма выше среднего. Студенты со средним уровнем развития оптимизма адекватно оценивают свои перспективы и возможности при постановке целей и путей их достижения. Они не пытаются поднимать планку своих задач на нереалистическую высоту, обычно удовлетворены своим положением в настоящем и имеют средний уровень притязаний. Такие студенты считают, что все будет хорошо, все как-нибудь само собой образуется и для этого не обязательно прилагать какие-то дополнительные усилия и предпринимать какие-то активные действия. Они часто надеются на случай, удачу, осторожно принимают решения, предпочитают находиться в «режиме ожидания».

Треть студентов-дефектологов (34%) и 21% студентов-филологов показали высокий уровень развития оптимизма. Такие студенты активны, позитивно настроены на будущее, строят планы как на ближние, так и на дальние перспективы. Они ставят перед собой достаточно сложные цели, имеют высокий уровень притязаний, адекватную и высокую самооценку. Они активны при достижении поставленных задач, решительны, инициативны, стремятся к успеху, не боятся неудач, готовы рискнуть, так как всегда надеются на благоприятный исход развития событий. Такие студенты жизнерадостны, почти всегда в хорошем настроении, не поддаются унынию и необоснованным страхам. Такие студенты общительны, имеют широкий круг межличностных контактов, открыты миру, готовы к инновациям.

Ни у одного студента не диагностирован низкий уровень развития оптимизма, то есть согласно методике нет таких, кого можно отнести к явным пессимистам.

Результаты изучения уровня оптимизма родителей, воспитывающих детей с ООП, существенно иной. Ни один из родителей не показал высокий уровень развития оптимизма. Большинство родителей имеют уровень оптимизма выше среднего (38%) и ниже среднего (40%).

Но 24% родителей показали низкий уровень, т.е. являются явными пессимистами. Такие люди не удовлетворены своим настоящим и свое будущее представляют в серых и темных тонах, не видя реальных перспектив достижения успехов и возможностей переломить ситуацию в лучшую сторону. В результате они ничего не предпринимают для того, чтобы изменить свою жизнь и повернуть ее в лучшую сторону. Такие люди пассивны, не верят в свои силы, часто пребывают в плохом настроении, не видят вокруг ничего хорошего. Они не общительны, не доверяют окружающим людям, обидчивы, иногда агрессивны. В трудных ситуациях предпочитают уходить от принятия решений, проблемы считают скорее всего неразрешимыми, не умеют конструктивно выходить из сложных или конфликтных ситуаций.

Таким образом, студенты, которые в будущем планируют работать с «трудными» детьми, оказались более оптимистичными, чем студенты, которые намерены работать с нормативными детьми. Т.е. они заранее предвидят трудности, но готовы активно их преодолевать, верят в свои силы, успешные результаты своей профессиональной деятельности, оптимистично настроены на будущее.

Родители детей с ООП по сравнению с будущими педагогами намного пессимистичней. Они уже столкнулись с реальными трудностями, не всегда видят позитивные результаты своих усилий, понимают, как мало они что-то могут изменить самостоятельно, поэтому рассчитывают на помощь других людей.

Рекомендации. У студентов следует поддерживать позитивный настрой на будущую реализацию в профессии. На практических занятиях необходимо создавать ситуации успеха, знакомить с положительными примерами помощи детям с ООП и т.п. С родителями можно рекомендовать проводить тренинги оптимизма, вовлекать их в сообщества родителей с подобными проблемами, фиксировать их внимание на малейшей положительной динамике в поведении и обучении их детей

Библиографический список

1. Джидарьян, И. А. Психология счастья и оптимизма / И. А. Джидарьян. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2014.
2. Замышляева, М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте / М. С. Замышляева: дис. канд. психол. наук: 19.00.03. – М., 2006. – 237 с.
3. Ильин, Е. П. Психология надежды: оптимизм и пессимизм / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2015. – 288 с.
4. Каширская, И. К. Альтруизм как личностная характеристика учителя в условиях инклюзивного образования / И. К. Каширская // Сб. научных трудов VII Межд. форума по пед.образованию. Казань, 2021.
5. Каширская, И. К. Представления о будущем студентов-оптимистов и студентов-пессимистов / И. К. Каширская // Журнал "The World of Academia:culture and education" ("Мир университетской науки: культура, образование"). – 2023 . – № 10. – С. 135-140.
6. Муздыбаев, К. Оптимизм и пессимизм личности (опыт социолого-психологического исследования) / К. Муздыбаев // Социологические исследования. – 2003. – № 12. – С. 87-96.
7. Селигман, М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.
8. Carver C.S., Scheier M.F. Optimism. C.R.Snyder., S.J.Lopez (eds.). Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press. 2002. P. 231-243

Ковалевская Я.С.
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье представлено изучение направления арт-терапии как самостоятельной области теоретических знаний и практической деятельности зарубежными и отечественными авторами.

Ключевые слова: арт-терапия, психотерапия, психокоррекция, творчество, эмоциональное состояние.

Kovalevskaya Ya.S.
master's student
TI named after A.P. Chekhov (branch)
FSBEI HE "RGEU (RINH)"

ART THERAPY AS ONE OF THE DIRECTIONS OF PSYCHOCORRECTIONAL WORK

Annotation. The article examines the direction of art therapy as an independent area of theoretical knowledge and practical activity by foreign and domestic authors.

Key words: art therapy, psychotherapy, psychocorrection, creativity, emotional state.

Арт-терапия — это направление в психокоррекции, психотерапии и реабилитации, основанное на занятии клиентов тем или иным видом творчества. Арт-терапию можно рассматривать как одно из ответвлений так называемой психотерапии искусством (expressive arts therapies) вместе с музыкотерапией, драмотерапией и танцедвигательной терапией [10, с. 8].

Впервые термин «арт-терапия» был введен в употребление Адрианом Хиллом при описании своей работы с больными туберкулезом в санаториях. Арт-терапия, по определению А. Хилла, — форма психотерапии, специализирующаяся на искусстве, и в первую очередь — на изобразительном. Впрочем, по мнению ученого, не исключаются и другие разновидности арт-терапии — музыкотерапия, сказкотерапия, танцтерапия, библиотерапия, телесно ориентированная терапия [1, с. 10].

Как самостоятельная область теоретических знаний и практической деятельности арт-терапия стала формироваться на стыке науки и искусства в начале XX века. Сегодня арт-терапия, по определению К. А. Володиной, — это очень пластичное, непрерывно развивающееся направление психотерапии, она постоянно расширяет сферу своего применения, а методы и техники арт-терапии активно используются в медицине, педагогике, социальной работе. Основная цель арт-терапии, по мнению К. А. Володиной, состоит в гармонизации внутреннего состояния человека, то есть в восстановлении способности находить оптимальное, способствующее активному продолжению жизни, состояние равновесия [1, с. 87].

Истоки арт-терапии как практической психологической работы лежат в изучении и активном использовании психотерапевтического эффекта различных видов художественного творчества, а именно:

- по К. Юнгу и А. Хиллу – изобразительное творчество;
- музыкотерапия, в соответствии с Дж. Маккинноном;
- драмотерапия, основоположником которой является Я. Морено;
- экспрессивная терапия Н. Роджерса.

Современное определение арт-терапии, данного А. И. Копытиным, в соответствии с которым она представляет собой лечебное использование изобразительного творчества пациента (клиента), предполагающее коммуникацию между автором художественной работы, специалистом и самой работой [6, с. 59]. Создание визуальных образов вместе с тем английский психолог Д. Уоллер рассматривает как важный инструмент межличностной коммуникации и как вид познавательной деятельности клиента, позволяющий ему выразить ранние или актуальные «здесь-и-сейчас» переживания, которые ему бывает сложно выразить словами [10, с. 83].

В современное время уже накоплен большой теоретический и практический опыт в области использования различных видов творчества в терапевтических, корректирующих и развивающих целях, благодаря исследованиям А. Будза, В. В. Горева, А. И. Копытина, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, М. В. Киселевой, В. Л. Кокоренко, Н. Е. Пурнис и др.

В настоящее время под арт-терапией в широком смысле М. Вальдес Одрисола и М. В. Киселева понимают использование всех видов искусств с лечебными, коррекционными и развивающими целями [8, с. 12]. Частные формы арт-терапии описаны в работах отечественных ученых:

- библио-терапия И. Сусаниной — лечебное воздействие чтением;
- вокало-терапия Н. Е. Пурнис — лечение пением;
- драма-терапия А. Будза, где в качестве лечебного фактора используются средства театрального искусства и ролевой игры;
- изо-терапия Р. Б. Хайкина — рисуночная терапия;
- имаго-терапия К. Рудестама — лечебное воздействие через образ, театрализацию;

музыка-терапия Р. М. Грановской — лечебное воздействие через восприятие музыки;

сказкотерапия Н. М. Погосовой - сказкотерапевтические программы с погружением в сказку.

По мнению Р. Мэй, арт-терапия может быть как базовым методом терапии, так и вспомогательным [7, с. 41]. Во всяком случае у нее, как полагает Р. Мэй, существует два способа воздействия: во-первых, искусство позволяет в символической скрытой форме реконструировать конфликтную негативную ситуацию и найти ее разрешение посредством переструктурирования самим клиентом. Творчество – это один из способов преодоления страха, появившегося в связи с внутриличностным конфликтом.

Во-вторых, как полагает Р. Мэй, арт-терапия, являясь полноценным творческим актом, доставляет автору удовольствие. Впрочем, клиентам нужно выражать свои переживания как можно более произвольно и спонтанно, не заботясь о художественных плюсах своих работ. При реализации арт-терапии важен акт творчества как таковой, а также специфика внутреннего мира творящего, которые раскрываются в ходе работы [7, с. 44].

М. В. Киселева и В. А. Кулганов утверждают, что в процессе сеансов арт-терапии пациенты получают серьезное послание от собственного подсознания. Эта методика, по мнению ученых, относится к самым естественным и древним формам коррекции эмоциональных состояний. Значимо, что любой человек даже самостоятельно, без поддержки специалиста, может заниматься арт-терапией: это способствует расслаблению и снятию напряжения [4, с. 73].

И. Сусанина в своих исследованиях пишет, что в разных государствах существуют различные модели арт-терапии. Исследователь особо отмечает, что эта методика не имеет ограничений и противопоказаний. Она используется почти всеми сферами психотерапии. Нашла она также, по мнению И. Сусаниной, достаточно широкое использование в педагогике, социальной работе и даже бизнесе. Арт-терапия всякому человеку дает возможность выражения своего внутреннего мира через творчество [10, с. 35].

По мнению К. Рудестама, страхи, переживания и сомнения являются одними из компонентов всех чувств человека, деструктивно воздействующих на психику и самооценку, мешающее жить беззаботной и радостной жизнью. Некоторые люди осмысливают данные чувства как естественные и в полной мере способны контролировать их, не позволяя овладеть их сознанием. Однако многие, как считает К. Рудестам, оказываются не в силах противостоять деструктивным эмоциям, и они прочно укрепляются в жизни людей, подчиняя их изнутри, диктуя им тактику и действия поведения. Это происходит с помощью изменения мыслей людей, их принципов и ощущений. К. Рудестам приводит пример: если индивид считает, что

делать добрые дела хорошо и похвально, то, встретившись с тем, как стремление к добрым делам становится наказуемым, с несправедливым результатом для желавшего справедливости и добра человека, он способен навсегда переменить свое понимание категорий «зло» и «добро» [9, с. 42].

Особенно, по мнению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, данные человеческие эмоции способны оказывать свое отрицательное влияние на человека в детстве, когда сознание человека еще только формируется. Примеры детских страхов, как считает ученая, очень часты. Причиной одного из детских страхов становится наказание ребенка за самостоятельное решение. Если ребенок делает что-то, считая это правильным, то, будучи наказанным родителями, во взрослой жизни он может остерегаться принять на себя ответственность за свои поступки, так как может быть «наказанным» в виде потери финансовых средств, авторитета, негатива для своей семьи [3, с. 38].

Рассуждая о классической арт-терапии, В. Л. Кокоренко отмечает, что в нее входят только визуальные формы творчества, такие, как: фотография, живопись, графика, рисование и скульптура. Но современная арт-терапия включает большее количество видов методик. К ней относятся также библиотерапия, маскотерапия, сказкотерапия, оригами, драматерапия, музыкотерапия, цветотерапия, видеотерапия, песочная терапия, игротерапия и т.д. [5, с. 19].

В. В. Горевым был разработан и совокупный метод - арт-синтезтерапия. Он основан на применении сочетания стихосложения, живописи, драматургии и театра, пластики и риторики. Причем, число методик все время растет. Техники арт-терапии используются при достаточно широком круге проблем. Это могут быть психологические потери, травмы, кризисные состояния, внутри- и межличностные конфликты, постстрессовый синдром, психосоматические и невротические расстройства, возрастные и экзистенциальные кризисы. Арт-терапия помогает развивать в человеке творческое мышление и целостность его личности, а также через занятие творчеством позволяет обнаружить личностный смысл [2, с. 55].

Техника арт-терапии, согласно исследованиям А. И. Копытина, применяется для решения большого числа проблем, среди которых ученый выделяет: психические расстройства, травмы, потери, кризисные состояния, внутриличностные конфликты, психосоматические и постстрессовые расстройства, развитие в человеке способности к творчеству и формирование целостности личности [6, с. 71].

Таким образом, арт-терапия в современной психологической науке – это психотерапия, нацеленная на решение многих психологических проблем посредством различных форм искусства. Арт-терапия лучше прочих методов психотерапии развивает способность человека к креативному мышлению, решению сложных жизненных задач, навыки нахождения тех

или иных вариантов выхода из запутанной ситуации, раскрывает скрытые и неизвестные ранее творческие способности личности, помогает легче пережить негативные моменты жизни, приобрести важный опыт решения проблем.

Библиографический список

1. Володина, К. А. Применение арт-терапии в деятельности практического психолога в организации / К. А. Володина // Организационная психология. – 2017. – Т. 7. – № 2.
2. Горев, В. В. Художественная деятельность как способ самопознания и развития личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Астрахань, 2003.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Грабенко, Т. М. Практикум по креативной терапии. – М. ТЦ Сфера, 2013.
4. Киселева, М. В., Кулганов, В. А. Арт-терапия в психологическом консультировании: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2015.
5. Кокоренко, В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – СПб.: Речь, 2005.
6. Копытин, А. И. Арт-терапия в общеобразовательной школе / А. И. Копытин. – Методическое пособие. – СПб., 2005.
7. Мэй, Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества: Инициатива, 2015.
8. Одриосола, В. М. Арт-терапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности: Методическое пособие: Владос, 2005.
9. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2010.
10. Сусанина, И. В. Введение в арт-терапию / И. В. Сусанина. Учебное пособие: Инфра-М, 2016.
11. Холина, О. А. Проблема формирования инклюзивной культуры будущих педагогов / О. А. Холина, Е. Г. Петрова // 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. 338-343.
12. Холина, О. А. Психотерапевтический потенциал и основные возможности медитативных практик в работе с аддиктивным поведением / О. А. Холина, Е. В. Казанцева, Е. Г. Петрова // Психология и психотехника. – 2019. – № 3. – С. 15-28. – DOI 10.7256/2454-0722.2019.3.30532.

Ковалевская Я.С.,
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье рассматривается применение арт-терапии в психокоррекционной работе с детьми с ОВЗ, а также цель, преимущества применения данного метода и опыт его применения с детьми и подростками.

Ключевые слова: арт-терапия, психокоррекционная работа, эмоциональные ресурсы, коммуникативные навыки.

Kovalevskaya Ya.S.
master's student
TI named after A.P. Chekhov (branch)
FSBEI HE "RGEU (RINH)"

PSYCHOCORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN BY MEANS OF ART THERAPY

Abstract. The article discusses the use of art therapy in psychocorrectional work with children with disabilities, as well as the purpose, advantages of using this method and the experience of its use with children and adolescents.

Keywords: art therapy, psychocorrectional work, emotional resources, communication skills.

Активное использование искусства как терапевтического фактора и тренинга эмоциональной сферы дает мощный толчок для творчества ребенка.

Арт-терапевтические занятия, по мнению Т. А. Данилиной, помогают детям и подросткам выражать свои мысли, чувства, настроения в процессе творчества [1, с. 32]. Работа, как считает ученая, выстраивается таким образом, что личность и характер ребенка не обсуждаются, его не сравнивают с другими детьми, в общении не применяются негативные оценочные суждения; дети могут делать то, что в обычной жизни строго запрещено, либо не принято, и они позволяют себе расслабиться; удовле-

творятся желание и интерес к разрушительным действиям, выплескиваются отрицательные эмоции, и дети становятся спокойнее.

Дети, как пишет в своих исследованиях Е. И. Изотова, «передвигаются» от исследования своих внутренних переживаний и ощущений к рассмотрению себя в пространстве, во времени и в отношениях с другими. Уже сам процесс творчества выполняет профилактическую и терапевтическую функции, приводя в баланс внутреннее состояние физических, психических и эмоциональных качеств в развитии личности, и в этом процессе «ведущий» сам ребенок.

По мнению Т. А. Данилиной, в ситуации принятия любого продукта творческой деятельности ребенка, независимо от содержания, формы и качества, наполняет душу положительными эмоциями через осознание своего творчества, уникальности своего произведения. В процессе арт-терапевтической работы, как считает Т. А. Данилина, развиваются коммуникативные навыки ребенка, способность к сотрудничеству со сверстниками. Помимо всего прочего, арт-терапия – прекрасный способ безболезненно для других выразить свои эмоции и чувства [1, с. 84].

Тем самым, в соответствии с мнением М. В. Киселевой, арт-терапия дополнительно способствует формированию положительной самооценки ребенка и его позитивного отношения к окружающему миру, развивает сенсорные способности, влияет на эстетическое развитие. Цель метода, считает М. В. Киселева, не научить ребенка рисовать, а помочь посредством арт-терапии справиться с проблемами, вызывающими у него запредельные эмоции (которые зачастую он не может вербализовать), дать выход творческой энергии. Ребенок вооружается одним из доступных и приятных для него способов снятия эмоционального напряжения.

М. В. Киселева выделяет следующие преимущества арт-терапии перед другими формами работы с детьми и подростками:

- в работе может участвовать каждый, т.к. она не требует наличия художественных навыков;

- изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей;

- она является средством свободного самовыражения;

- вызывает положительные эмоции, формирует активную жизненную позицию;

- основана на мобилизации творческого потенциала внутренних механизмов саморегуляции и исцеления [2, с. 44].

В дополнение к вышперечисленным преимуществам приведем следующие особенности арт-терапевтического подхода в работе с детьми и подростками, выделяемые Л. Д. Лебедевой:

Безоценочное восприятие всех работ: ведь в арт-терапии нет «правильного» или «неправильного», и это нужно четко объяснить. Детям

нужно чувствовать себя в безопасности, знать, что создание образов — это способ передачи своего опыта, мыслей и чувств и что их не будут оценивать.

Дети, являются своего рода экспертами. Работу лучше строить таким образом, чтобы отправной точкой был опыт каждого ребенка. В этом смысле дети — сами «эксперты» в отношении своих работ.

Л.Д. Лебедева справедливо полагает, что важен и уникален вклад каждого из детей. Все работы нужно рассматривать с равным уважением, вне зависимости от профессионализма.

Сохранение тайны необходимо, поскольку произведения, возможно, задействуют личный уровень. Детские тайны нужно охранять.

Важно, как считает Л.Д. Лебедева, рассказ о своей работе. Условия для рассказа и обсуждения работы ребенка не должны быть директивными. Нельзя интерпретировать работу ребенка, детей нельзя заставлять раскрывать больше, чем они того желают.

При работе с группой, пишет Л.Д. Лебедева, желательно установить основные правила. Их нужно выполнять с взаимным уважением, ценя вклад каждого, чтобы окружающая среда была безопасной, чтобы все дети хорошо себя чувствовали [3, с. 90].

Как полагает Е.А. Медведева, ключевая цель арт-терапии заключается в гармонизации развития личности посредством развития способности самовыражения и самопознания. Главным механизмом коррекционного воздействия в арт-терапии считается механизм сублимации. Занятия отличаются важным коррекционно-развивающим значением, оказывают существенное влияние на эмоциональную, интеллектуальную, двигательную сферу; обеспечивают формирование положительных навыков поведения учащихся с теми или иными психологическими проблемами. Арт-терапия, по мнению Е. А. Медведевой, как никакой другой психотерапевтический прием, сопряжена с творчеством и реализацией креативных, игровых личностных аспектов специалиста, использующего данный метод [4, с. 85].

Несмотря на многолетний опыт применения методов арт-терапии в работе с детьми и подростками, здесь также можно говорить о формировании новых подходов. В трудах М. Розаль с соавторами представлены некоторые результаты использования комплексной инновационной программы по работе с подростками с повышенным весом, сочетающей в себе элементы образовательных и арт-терапевтических процедур [8, с. 75]. Как и в статье Р. Сильвер и Дж. Эллисон [9, с. 24], в этой публикации привлекает внимание тесная связь описываемой авторами модели работы с мультикультуральным подходом. Это объясняется не только тем, что работа велась с подростками, имеющими различное этническое и расовое происхождение, но и прослеживающейся в арт-терапевтических публикациях

последних лет тенденцией рассматривать всякого клиента-подростка как представителя особой культуры.

Большой интерес представляет статья Л. Пролкс, в которой автор предлагает оригинальную модель детско-родительской групповой диадической арт-терапии. Ценность данной публикации состоит еще и в том, что в ней описывается работа с детьми от полутора лет. Автор опровергает звучащие иногда мнения о том, что арт-терапия может быть эффективна лишь при наличии у клиента способности к созданию оформленной графической продукции. Л. Пролкс показывает, что даже при отсутствии такой способности возможна творческая коммуникация между ребенком и родителем, обеспечивающая укрепление и коррекцию детско-родительских отношений [7, с. 65].

Исследования О. Постальчук посвящены психотерапевтической роли манипуляций с изобразительными материалами в ходе арт-терапевтической работы с детьми, страдающими тяжелыми нарушениями развития. Хотя многие из них не могут создавать оформленные художественные образы, их изобразительная деятельность служит выражению чувств и развитию терапевтических отношений. Автор обосновывает психотерапевтическую роль манипуляций с точки зрения представлений об игровой деятельности [6, с. 71].

Таким образом, исследования в области арт-терапии позволяют утверждать, что ее использование благоприятно влияет на развитие детей и подростков. Арт-терапия решает такие задачи: укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей; воспитание способности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций, а также способность выполнять роль, соответствующую течению событий; принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от деформированного образа своего «Я»; развитие способности к творческому воспроизведению специально показанного «лечебного» образа, что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности.

Исследования в области арт-терапии позволяют утверждать, что ее использование благоприятно влияет на развитие детей и подростков. Арт-терапия решает такие задачи: укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей; воспитание способности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций, а также способность выполнять роль, соответствующую течению событий; принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от деформированного образа своего «Я»; развитие способности к творческому воспроизведению специально показанного «лечебного» образа, что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности.

Библиографический список

1. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций / Т. А. Данилина. Пособие для практических работников ДОУ. – М.: Знание, 2004.
2. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007.
3. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2013.
4. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений: Издательский центр «Академия». 2001.
5. Петрова, Е. Г. Образовательная инклюзия – подходы, проблемы, перспективы: взгляд отечественных ученых / Е. Г. Петрова, А. Е. Москаленко, О. А. Холина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 6. – С. 22-27.
6. Постальчук, О. Психотерапевтическая роль манипуляций с изобразительными материалами при работе с детьми, имеющими нарушения в развитии / О. Постальчук // Психологическая газета. – 2015. – № 11.
7. Пролкс, Л. Групповая арт-терапия с маленькими детьми и их родителями / Л. Пролкс // Детская психология. – 2014. – № 7.
8. Розаль, М., Турнер-Шиклер, Л., Юрт, Д. Арт-терапия с подростками, страдающими избыточным весом расовые, культуральные и психотерапевтические проблемы // Новости психосинтеза. – 2016. – № 4.
9. Сильвер, Р., Эллисон, Д. Самоидентификация и оценка образа «я» в рисунках делинквентных подростков // Детская психология. – 2015. – № 5.
10. Холина, О. А. Проблема формирования инклюзивной культуры будущих педагогов / О. А. Холина, Е. Г. Петрова // 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. 338-343.
11. Холина, О. А. Психотерапевтический потенциал и основные возможности медитативных практик в работе с аддиктивным поведением / О. А. Холина, Е. В. Казанцева, Е. Г. Петрова // Психология и психотехника. – 2019. – № 3. – С. 15-28. – DOI 10.7256/2454-0722.2019.3.30532.

Ковтонюк В.А.

Почётный Доктор и почетный академик Международной Мариинской Академии им. М.Д. Шаповаленко, директор, Государственное казенное учреждение Самарской области «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Искра» городского округа Сызрань коррекционный»

Ковтонюк О.В.

Советник Международной Мариинской Академии им. М.Д. Шаповаленко, заместитель директора, Государственное казенное учреждение Самарской области «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Искра» городского округа Сызрань коррекционный»

Латышев О.Ю.

Д.ф.н., п.д.н., к.филол.н., действительный член
МАС, МАЕ, ЕАЕ, ISA, МОО
АД ЮТК, член-корр. МАПН,
профессор университета «Сайпресс», США,
профессор РАЕ, президент,
Международная Мариинская академия
имени М.Д. Шаповаленко, г. Москва

Латышева П.А.

исполнительный директор,
Международная Мариинская академия
имени М.Д. Шаповаленко, г. Москва

ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ, РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ

Аннотация. Специалистами реабилитационных центров в Российской Федерации предпринимаются разноплановые усилия для того, чтобы внедрить в свою работу многочисленные формы реабилитации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: педагог, адаптация, реабилитация, абилитация, дети, молодежь, особые образовательные потребности.

Kovtonyuk V.A.,

Honorary Doctor and Honorary Academician of the International Mariinsky Academy named after M.D. Shapovalenko, Director, State Government Institution of the Samara region "Center for Assistance to children left without parental care "Iskra" of the Syzran correctional urban district"

Kovtonyuk O.V.,

Advisor to the International Mariinsky Academy named after M.D. Shapovalenko, Deputy Director, State Government Institution of the Samara region "Center for Assistance to children left without parental care "Iskra" of the Syzran correctional city district"

Latyshev O.Yu.,

Ph.D., Full member MAC, MAY, EAE, ISA, MOO AD YUTK, Corresponding Member of the IAPN, Professor at Cypress University, USA, Professor of RAE, President, M.D. Shapovalenko International Mariinsky Academy, Moscow

Latysheva P.A.

Executive Director, International Mariinsky Academy named after M.D. Shapovalenko, Moscow

THE PROCESS OF ADAPTATION, REHABILITATION AND HABILITATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE SOCIAL REHABILITATION CENTER

Annotation. Specialists of rehabilitation centers in the Russian Federation are making diverse efforts to introduce into their work numerous forms of rehabilitation and integration into society of children with disabilities.

Keywords. teacher, adaptation, rehabilitation, habilitation, children, youth, special educational needs

The word “disability” comes from the Latin word “invalidus”, which means “infirm, weak” [2]. In the interpretation of the World Health Organization, the term “disability” combines “various impairments, restrictions on activity and possible participation in society.

Disorders are problems that occur in the functions or structures of the body; activity restrictions are difficulties experienced by a person in performing any tasks or actions; while participation restrictions are the problems experienced by a person when involved in life situations” [2].

The concept of “rehabilitation of people with disabilities” simultaneously includes the activities of specialists in rehabilitation centers and the creation of an accessible environment for people with limited mobility, regulated by Russian legislation.

Among the numerous public organizations that work on social rehabilitation and integration into society of children with disabilities, rehabilitation centers should be highlighted [1].

It should be noted that this rehabilitation center provides services such as rehabilitation and habilitation for children and adults with physical and

mental disabilities, genetic syndromes and psychological problems of varying severity.

Such disorders include cerebral palsy, stroke, trauma, mental retardation, mental retardation, ASD, and other neuronal disorders, as well as neurodegenerative diseases. The goal of the rehabilitation center is to develop, restore and maintain the skills of children and adults with health problems and developmental disabilities.

The main objective of the rehabilitation center is to create a system of continuous habilitation, rehabilitation and socialization of children with disabilities without leaving home, family and their usual environment [3].

The key principles of the activity of this rehabilitation center are:

- integrated approach (includes work with family and immediate environment)

- interdisciplinary and individual approach

- use of effective rehabilitation techniques and methods

This rehabilitation center is equipped with technical means of rehabilitation, rehabilitation simulators and hardware complexes (vibration platform Galileo, Ortoren, sensory-dynamic hall Owl, Reamed-Polaris (Micropolarization TCMP), Synchro-S (bioacoustic correction), Corvit, Exarta, Balametrix, Tomatis , Elgos, Stabiloplattform, Neuroport, Medscanner “Biors-01”, Interactive metronome, etc.) [6].

The following specialists take an active part in the activities of the rehabilitation center:

- 6 speech therapists and rehabilitation specialists;

- 2 neurodefectologists;

- 2 clinical psychologists;

- neuropsychologist;

- psychologist;

- instructor in exercise therapy, Vojta therapy, Bobath therapy, soft manual techniques, kinesio taping, body-oriented therapy;

- special education teacher.

With a special approach to organizing the process of social rehabilitation and integration into society of children with disabilities, which is used in such public organizations as our rehabilitation center, the main problem is modeling the social environment of interaction of such children [4].

Thus, in the course of the research conducted in the first paragraph of the first chapter of this work, it seems possible to draw the following conclusion from the above that for the rehabilitation of people with disabilities, efforts are being made simultaneously to create an accessible environment for low-mobility groups of the population, as well as the above-mentioned services of rehabilitation centers.

At present, when grant support for rehabilitation centers has sharply decreased, active participation of the state is required in supporting their diverse activities for the rehabilitation of people with disabilities and their integration into society.

In addition, a circumstance of fundamental importance is the strengthening of the participation of charitable organizations and individual philanthropists, who will make significant efforts to provide rehabilitation centers.

Thanks to this, appropriate conditions can be created in each municipality for carrying out a set of measures for the rehabilitation and integration into society of children with disabilities.

Rehabilitation centers use various forms of rehabilitation and integration into society of children with disabilities. The only limiting circumstance in a number of cases is the lack of availability of useful areas, each of which could simultaneously accommodate various types of rehabilitation and correctional activities.

The essence of this problem is that children with various physical and mental disabilities, who receive the opportunity for inclusion in the form of being placed in the same institution, should still have the chance of separate education and upbringing [3].

As for students with autism spectrum disorders, on the one hand, they need speech therapists and speech pathologists, who in our rehabilitation center work simultaneously in six areas. And the work of none of them thematically and functionally practically coincides with the work of the immediate colleague-speech therapist working next door.

For full social rehabilitation and integration into society of children with disabilities, tutors are needed who will have the time, energy and a specifically organized system of professional skills in order to maximally compensate for the lack of certain opportunities in children with autism spectrum disorders due to their permanent condition [4].

The rehabilitation center must ensure that such children solve socializing and educational problems at the appropriate level. Finally, for full social rehabilitation and integration into society, children with disabilities require support staff, since their high degree of deepening into their inner world and the frequent inability to clearly formulate their needs leads to the need to constantly level out the results of such manifestations to a socially acceptable level.

The task of the team of employees of the rehabilitation center is to develop ways of correct, timely and sufficiently effective delimitation of the space of social rehabilitation and integration into society of children with various disabilities [5].

All necessary specialists serving the diverse needs of children with autism spectrum disorders should be involved in the process of social rehabilitation and integration into society of children with disabilities.

At the same time, for proper social rehabilitation and integration into society of children suffering from musculoskeletal disorders, the involvement of a wide range of specialists in agreement with various partner organizations is also required [6].

Moreover, for such children to fully master social space, they should not be limited to the territory occupied by our rehabilitation center itself, and they also need contacts with new people. To rehabilitate people with disabilities, efforts are being made simultaneously to create an accessible environment for people with limited mobility, as well as the above-mentioned services of rehabilitation centers. At present, when grant support for rehabilitation centers has sharply decreased, active participation of the state is required in supporting their diverse activities for the rehabilitation of people with disabilities and their integration into society.

To rehabilitate people with disabilities, efforts are being made simultaneously to create an accessible environment for people with limited mobility, as well as the above-mentioned services of rehabilitation centers.

At present, when grant support for rehabilitation centers has sharply decreased, active participation of the state is required in supporting their diverse activities for the rehabilitation of people with disabilities and their integration into society.

In addition, a circumstance of fundamental importance is the strengthening of the participation of charitable organizations and individual philanthropists, who will make significant efforts to provide rehabilitation centers.

Thanks to this, appropriate conditions can be created in each municipality for carrying out a set of measures for the rehabilitation and integration into society of children with disabilities.

The development of public relations directly related to the processes of rehabilitation and integration into society of children with disabilities will create precedents for expanding the range of forms of rehabilitation activities. This will create new ways for children with disabilities to self-realize, apply their knowledge, skills and abilities in socially useful activities of various types and forms.

Библиографический список

1. Жилиева, В. А., Латышев, О. Ю., Ибрагим, Г. Возможности инклюзивного образования детей с дефицитом внимания в период подготовки к поступлению в школу // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы V-й Международной научно-практической конференции (25–26 февраля 2021 г.) – Ростов-

на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2021. – С. 111-117. ISBN 978-5-9275-4040-2 – URL: https://www.academia.edu/93645149/OPPORTUNITIES_FOR_INCLUSIVE_EDUCATION_CHILDREN_WITH_ATTENTION_DEFICIENCY_IN_THE_PERIOD_PREPARATION_FOR_ENTRY_TO_SCHOOL (Дата обращения: 25.01.2024г.).

2. Жирнова, Е. П., Латышев, О. Ю., Луизетто, М. Диагностика детей с особыми образовательными потребностями в процессе подготовки к обучению в начальной школе // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы V-й Международной научно-практической конференции (25–26 февраля 2021 г.) – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2021. – С. 424-431. ISBN 978-5-9275-4040-2 – URL: https://www.academia.edu/93646960/DIAGNOSTICS_OF_CHILDREN_WITH_SPECIAL_EDUCATIONAL_NEEDS_IN_THE_PREPARATION_PROCESS_TO_EDUCATION_IN_PRIMARY_SCHOOL (Дата обращения: 25.01.2024г.).

3. Ковтонюк, В. А., Латышев, О. Ю., Лобова, И. Ж. Коррекция отклонений в развитии воспитанников центра помощи детям с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы V-й Международной научно-практической конференции (25–26 февраля 2021 г.) – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2021. – С. 317-323. ISBN 978-5-9275-4040-2 – URL: https://www.academia.edu/93645860/CORRECTION_OF_DEVIATIONS_IN_DEVELOPMENT_OF_PUPILS_OF_CHILDRENS_HELP_CENTER_WITH_DISABILITIES (Дата обращения: 25.01.2024г.).

4. Ковтонюк, В. А., Павлович, С., Латышев, О. Ю., Латышева, П. А., Луизетто, М. Инклюзивный класс как система условий надлежащей социализации детей с ОВЗ // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право [Электронный ресурс]: сборник научных трудов / отв. ред: В.П. Вершинин, А.Л. Третьяков. – Электрон. текстовые дан. – Москва: МПСУ, 2023. – С. 508-518. - 1394 с. – DOI: 10.51944/9785977010191. ISBN 978-5-9770-1019-1 https://www.academia.edu/103625127/Inclusive_class_as_a_system_of_conditions_for_the_proper_socialization_of_children_with_disabilities (Дата обращения: 11.02.2024г.).

5. Ковтонюк, В. А., Павлович, С., Латышев, О. Ю., Латышева, П. А., Луизетто, М. Роль инклюзивного класса в социальной адаптации детей-инвалидов // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право [Электронный ресурс]: сборник научных трудов / отв. ред: В.П. Вершинин, А.Л. Третьяков. – Электрон.

текстовые дан. – Москва: МПСУ, 2023. – С. 518-526. - 1394 с. – DOI: 10.51944/9785977010191. ISBN 978-5-9770-1019-1
https://www.academia.edu/103624452/The_role_of_the_inclusive_class_in_the_social_adaptation_of_children_with_disabilities (Дата обращения: 11.02.2024г.).

6. Латышев, О. Ю., Жилиева, В. А., Луизетто, М. Применение инновационного потенциала молодых учителей в социальной и психолого-педагогической реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра // Проблемы и перспективы организации работы с молодежью: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Самара, 17-18 марта 2022 г.). – Самара: Издательство Самарского университета, 2022. – 1 CD-ROM (2,90 Мб). – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный. С. 265-274. – URL: https://www.academia.edu/93644492/APPLICATION_OF_INNOVATIVE_POTENTIAL_YOUNG_TEACHERS_IN_SOCIAL_PSYCHOLOGICAL_AND_PEDAGOGICAL_REHABILITATION_OF_CHILDREN_WITH_AUTISM_SPECTRUM_DISORDERS (Дата обращения: 25.01.2024г.)

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

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ
В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Аннотация: в статье рассматривается одна из наиболее популярных и актуальных на сегодняшний день в логопедии технологий – мнемотехника. Данная технология является фундаментом, на котором появляется мотивация речевого общения. Цель статьи – показать эффективность использования мнемотехники в процессе развития связной речи, памяти, внимания, мышления детей дошкольного возраста. Статья может быть полезна как специалистам, так и педагогам, работающим с детьми с речевыми патологиями.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемотехнические приемы, развитие речи, искусство запоминания, логопедия.

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

**THE USE OF MNEMONICS TECHNIQUES IN THE WORK
OF A SPEECH THERAPIST IN A PRESCHOOL
EDUCATIONAL INSTITUTION**

Annotation. The article discusses one of the most popular and relevant technologies in speech therapy today – mnemonics. This technology is the foundation on which the motivation of speech communication appears. The purpose of the article is to show the effectiveness of using mnemonics in the development of coherent speech, memory, attention, and thinking in preschool children. The article can be useful for both specialists and teachers working with children with speech pathologies.

Keywords: mnemonics, mnemotechnical techniques, speech development, the art of memorization, speech therapy.

Значение связной речи в жизни дошкольника очень велико. Уровень рассказывания определяет готовность ребенка к школьному обучению. Без умения четко формулировать свои мысли, образно и логично рассказывать о своих переживаниях, планах невозможно полноценное общение, творчество, саморазвитие личности.

Одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) является формирование и развитие у дошкольников связной самостоятельной речи, т.е. умения четко, логично, последовательно рассказывать о событиях и явлениях, легко объединяя отдельные элементы речи в единое смысловое и структурное целое. Наиболее сложным видом такой речи для ребенка-дошкольника является монологическое высказывание.

На сегодняшний день образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей дошкольного возраста – явление очень редкое. В речи детей существуют множество проблем. У детей с общими нарушениями речи нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни. Эффективным коррекционным средством при обучении связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи служат приемы мнемотехники [2].

Мнемотехника – в переводе с греческого – «искусство запоминания». Это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, и, конечно, развитие речи.

Использование мнемотехники для развития речи — это новое направление. Мнемотехника для дошкольников как раз помогает упростить процесс запоминания, развить ассоциативное мышление и воображение, повысить внимательность. Приемы мнемотехники особенно важны для дошкольников, т.к. мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Более того, приемы мнемотехники в результате грамотной работы педагога приводят к обогащению словарного запаса и формированию связной речи [1].

Мнемотехнические приемы:

Эйдотехника (эйдо — образ) — представление предмета вне зоны восприятия, т.е. применение образного мышления. Упражнение направлено на формирование образов, предметов, явлений природы.

Техника ассоциативных цепочек. Слова связываются по порядку, одно за другим, не перескакивая. В результате получается рассказ или сказка. В такой игре дети быстро запоминают цепочку слов.

Метод «Цицерона» — это размещение информации в пространстве. Суть метода в воображаемом размещении образов в конкретном месте.

Метод трансформации (превращения). Упражнение способствует развитию памяти и логического мышления. Слова как будто вытекают одно из другого, их что-то объединяет.

Метод опор (численно-буквенный метод). Дети запоминают информацию при помощи связывания по смыслу определенных слов, звуков и цифр.

Техника «крокирования» (от фр. слова *croquis* — чертеж, набросок). Метод графических ассоциаций. Суть состоит в перекодировании полученных сведений при рисовании предметов, явлений природы.

Мнемотаблица, мнемоквадрат, мнемодорожка, коллаж — это обучающие инструменты метода крокирования [5].

Использование мнемотаблиц на занятиях по развитию связной речи позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить ее в соответствии с поставленными учебными задачами. Особенность методики — применение не изображения предметов, а символов для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на развитие основных психических процессов: памяти, внимания, образного мышления и речи. Перекодирование информации, преобразования из абстрактных символов в образы, а также развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

Работа с мнемотаблицами строится от простого к сложному. Начиная работу с простейших мнемоквадратов, последовательно переходим к мнемодорожкам, к мнемотаблицам и позже — к коллажам.

Мнемоквадрат — это одиночное изображение, которое обозначает одно слово, словосочетание или простое предложение.

Мнемоквадраты — это своего рода работа над словом. С их помощью дети преобразуют абстрактные символы в образы. Данные схемы помогают детям самостоятельно определять главные свойства и признаки рассматриваемого объекта, обогащают словарный запас. Его применяют в младшем возрасте, зарисовывая обязательно цветным изображением. В этом возрасте даются готовые мнемоквадраты и обсуждаются с детьми, что будет на них изображено.

Мнемодорожка — это последовательность изображений, которые расположены в ряд. В изображении может быть зашифровано одно словосочетание, или простое предложение. По изображению ребенок может составить 2–3 простых предложения. Главное — нужно передать условно

наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям. К концу среднего возраста изображение предлагается однотонное [4].

Мнемотаблица – это целая схема, в которую заложен текст (рассказ, стих, сказка и т. п.). Её используют в старшем дошкольном возрасте. Вначале ребёнок помогает в изображении схемы, а потом самостоятельно может сам зарисовать. Мнемотаблицы рисуют с помощью карандашей, фломастеров, восковых мелков, обычного мела, красок и т. д. «Читаются» мнемотаблицы слева направо.

Мнемотаблицы бывают двух видов:

1. Обучающие - содержат познавательный материал;
2. Развивающие - содержат информацию, позволяющую развивать.

Мнемотаблицы служат дидактическим материалом для развития связной речи и используются с целью:

- Заучивания стихов, потешек;
- При отгадывании и загадывании загадок;
- При пересказе текстов;
- При составлении описательных рассказов.

Работа по мнемотаблицам проводится в 3 этапа:

1 этап – Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

2 этап – Перекодирование информации, т. е. преобразование из символов слов в образы.

3 этап – Пересказ рассказа с помощью логопеда, далее - самостоятельно.

Для закрепления полученных знаний можно с детьми изготовить альбомы по пройденной теме с рассказами и рисунками детей.

Для отработки сюжетного метода запоминания используются коллажи.

Коллаж – это формат картона или фланелеграф, на которых наклеиваются или накладываются, рисуются различные картинки. Кажущийся беспорядок наложенных на формат картинок и составляет суть коллажа. Детям объясняется, что коллаж похож на «салат», когда берут много различных продуктов и соединяют их между собой, получая вкусное блюдо. Поэтому первая и главная задача коллажа соединить, или связать все картинки между собой т.е., идет отработка сюжетного метода запоминания. Это пособие позволяет развивать фотографическую память ребёнка; расширить словарный запас, образное восприятие, развивать устную речь, умение связно говорить, рассказывать [4].

Таким образом, инновационные методы воздействия в деятельности учителя – логопеда становятся перспективным средством коррекционно – развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекции и помогают

достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста. На фоне комплексной логопедической помощи инновационные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма.

Приемы мнемотехники решают задачи, направленные на: развитие психических процессов – памяти, внимания, мышления, перекодирование информации, преобразование из абстрактных символов в образы, а так же творческой фантазии, развитие мелкой моторики рук. У детей увеличивается круг знаний об окружающем мире, появляется желание пересказывать тексты, придумывать интересные истории, появляется интерес к заучиванию стихов, словарный запас выходит на более высокий уровень, дети преодолевают робость, застенчивость, учатся свободно держаться перед аудиторией.

Проведение занятий с использованием мнемотехники требует тщательной предварительной подготовки в отборе речевого материала, игр, в изготовлении наглядных пособий. И чем раньше учить детей рассказывать, пересказывать или заучивать, используя метод мнемотехники, тем выше будет уровень их подготовки к школе [3].

Библиографический список

1. Антонникова, К. В. Использование мнемотехники на индивидуальных логопедических занятиях с детьми младшего школьного возраста с РАС / К. В. Антонникова [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.teacherjournal.ru> (дата обращения 19.02.2024)
2. Будаева, Л. В. Использование приемов мнемотехники в работе учителя – логопеда / Л. В. Будаева [электронный ресурс]. – Режим доступа. <https://kopilkaurokov.ru> (дата обращения: 15.02.2024)
3. Косило, Н. В. Использование мнемотехники в логопедической работе / Н. В. Косило [электронный ресурс] // Вопросы дошкольной педагогики. — 2019. — № 9 (26). — С. 34-36. – Режим доступа: <https://moluch.ru> (дата обращения: 20.02.2024).
4. Мусихина, О. В. Использование мнемотехники в логопедической работе / О.В. Мусихина [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://326.tvoysadik.ru> (дата обращения 20.02.2024)
5. Флягина, Н. С. Использование элементов мнемотехники на логопедических занятиях / Н. С. Флягина [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sl-skosh.ru>(дата обращения 20.02.2024).

Кругликова А.Ю.,
канд. психол. н., педагог-психолог
МБДОУ д/с «Здоровый ребенок»
г. Таганрог
Крымова Ю.В.,
педагог-психолог
МБДОУ д/с «Здоровый ребенок»
г. Таганрог

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимодействия педагогов и родителей, воспитывающих дошкольников с заиканием. Представлены формы работы с родителями в соответствии с этапами семейной групповой логопсихотерапии как средства преодоления заикания. Описаны результаты, полученные во взаимодействии педагогов и родителей.

Ключевые слова: заикание, дошкольники, родители, семейная групповая логопсихотерапия, взаимодействие.

Kruglikova A.Yu.
Candidate of psychological Sciences,
teacher-psychologist
MBDOW d/s «Healthy Child»
Taganrog
Krymova Yu.V.
teacher-psychologist
MBDOW d/s «Healthy Child»
Taganrog

INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS IN OVERCOMING STUTTERING IN PRESCHOOLERS

Annotation. The article is devoted to the problem of interaction between teachers and parents raising preschoolers with stuttering. The forms of work with parents in accordance with the stages of family group logopsychotherapy as a means of overcoming stuttering are presented. The results obtained in the interaction of teachers and parents are described.

Keywords: stuttering, preschoolers, parents, family group logopsychotherapy, interaction.

Актуальность проблемы коррекции заикания у дошкольников обусловлена тем, что заиканием страдает 2-2,5 % от всей детской популяции, а увеличение стажа заикания приводит к усугублению у детей негативных психических состояний, связанных с неудачным опытом общения, и формированию таких черт характера, как: страх речи, необщительность, тревожность, неуверенность в себе. Отсутствие ранней коррекционной помощи способствует хронификации речевого дефекта и возможным рецидивам в связи с поступлением в школу.

Важно отметить, что отсутствие у родителей единого понимания природы заикания, их разобщенность в подходе к ребенку и возможным методам и средствам преодоления данного нарушения создают неблагоприятную, иногда нервную, атмосферу в семье. Это утяжеляет степень выраженности заикания у детей и ведет к нарастанию логофобического синдрома. Поэтому оказание ребенку своевременной коррекционной помощи помогает избежать формирования стойкого симптомокомплекса заикания и невротического склада личности к подростковому возрасту. Значимыми субъектами данного вида помощи являются родители дошкольников.

Давно доказано, что именно семье принадлежит первенство в широте и значимости воздействий на психологическое развитие ребенка, становление его личности, формирование характера и жизненных принципов (А.И. Захаров, Н.Л. Карпова, О.С. Никольская, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер и др.) [1, 2, 3, 5]. Как отмечает Н.Л. Карпова, в семьях, воспитывающих детей с какими-либо нарушениями, встает вопрос адекватности – соответствия отношений к условиям и ситуации, личностным особенностям ребенка [2]. Такие семьи встают перед необходимостью выработки адекватного поведения по отношению к ребенку и формирования у него правильного отношения к своему речевому дефекту.

Заикание обычно возникает уже в младшем дошкольном возрасте, и первые запинки очень пугают родителей. Они не знают, как реагировать, как помочь своему ребенку в ситуации речевых трудностей. Ю.Б. Некрасова, создатель методики групповой логопсихотерапии, отмечала у родителей «болезнь неведения» [3]. Пассивность или, наоборот, чрезмерная активность родителей, их психологическая некомпетентность, излишняя авторитарность и настойчивость без учета индивидуальных особенностей ребенка часто способствуют усугублению заикания и невротизации личности.

В связи с вышесказанным в качестве основного средства преодоления заикания у детей в группе компенсирующей направленности «Звездочка» МБДОУ д/с «Здоровый ребенок» избрана система дошкольной семейной групповой логопсихотерапии [4]. Она представляет собой адаптированный вариант семейной групповой логопсихотерапии для

подростков и взрослых Н.Л. Карповой – Ю.Б. Некрасовой [3]. Важным принципом данной системы является включение семьи как активного, равноправного и постоянного участника коррекционного процесса. Это ориентирует педагогов ДОО, работающих с заикающимися дошкольниками, на системную работу с родителями в восстановлении нарушенного речевого общения (заикания).

Адресатами воздействия в системной работе выступают речь, психические состояния, общение, личность самого ребенка и его родителей. Работа с семьей содержательна и разнонаправлена, объемна и основана на интеграции психологических методов и технологий и тесном взаимодействии всех педагогов: воспитателей, учителя-логопеда, педагога-психолога и родителей дошкольников. Оптимальное их сотрудничество позволяет минимизировать возможные риски в развитии и воспитании дошкольников.

Взаимодействие с родителями организуется в соответствии с этапами системы семейной групповой логопсихотерапии в течение одного года обучения дошкольников в группе компенсирующей направленности:

I-й этап – пропедевтический (психодиагностика, сказкотерапия для детей, библиотерапия для родителей) – в течение 2-х месяцев;

II-й этап – мотивационно-установочный (модификация сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии) – 1, 5 часа;

III-й этап – активно-развивающий, содержание которого позволяет преодолевать трудности речевого общения;

IV-й этап – контрольно-поддерживающий, подводящий итоги работы с детьми и родителями – 1 месяц [4].

Цель взаимодействия с родителями – создание условий для вовлечения родителей в процесс восстановления нарушенного речевого общения у детей.

Задачи взаимодействия состоят в следующем:

1. Повышать психологическую компетентность родителей дошкольников, что позволяет им быть активными помощниками своих детей.
2. Осуществлять взаимодействие с родителями и детьми по освоению навыков полного стиля произношения и полноценного речевого общения.
3. Формировать психологически грамотное отношение к ребенку и его заиканию, гармонизировать детско-родительские отношения в интересах полноценного личностно-речевого развития дошкольников.
4. Способствовать сплочению и развитию детско-взрослого коллектива в триаде «педагоги – дети – родители».

Важным аспектом работы является изучение семьи (отношение родителей к ребенку и к его заиканию, их личностные характеристики, стиль воспитания, особенности детско-родительских отношений, эмоциональная атмосфера в семье, мотивация родителей к включенности в процесс совместно со специалистами). При этом используются методы: наблюдение детей, родителей в их взаимодействии, беседы, анкетирование, проективное рисование, сочинения «Мой ребенок», «Моя семья», тесты и опросники. Данная работа идет на I-м пропедевтическом этапе [4].

В соответствии с принципами семейной групповой логопсихотерапии на этом же этапе используется традиционный для нее метод библиотерапии – чтение художественных произведений особой проблематики и последующее написание эмоционального отклика. Родителям предлагаются книги таких авторов, как: Г.Х. Андерсен «Гадкий утенок», А. Маршалл «Я умею прыгать через лужи», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», Я. Корчак «Как любить детей» и др. Отзывы родителей на художественные произведения позволяют лучше понять их взгляды на свою и ребенка жизненную ситуацию, их отношение к заиканию и своему ребенку. Кроме того, библиотерапия – это способ отреагирования негативных чувств, связанных с проблемой заикания.

На II-м этапе организуется мотивационно-установочное занятие «Встреча с Феей красивой речи». Накануне организуется детско-родительское занятие по подготовке к этому важному моменту, а родители получают рекомендации к дальнейшей совместной работе по методу «погружения» в суть системы семейной групповой логопсихотерапии.

III-й этап начинается с мотивационно-личностного «погружения» всей семьи в процесс преодоления заикания. В течение одной недели в активном взаимодействии «педагоги – дети – родители» осуществляются разнообразные формы работы: система коммуникативно-речевых упражнений по освоению и закреплению речевых навыков, дыхательная гимнастика Стрельниковых, артикуляционная и антистрессовая гимнастика, логоритмические занятия, речедвигательные и вокальные упражнения под музыку, элементы танцевальной терапии, релаксация в режимных моментах, совместное проективное рисование. Комплексное воздействие на речь и коммуникативное поведение детей позволяет минимизировать у них речевые запинки и осуществлять контроль речи на основе образца речи родителей.

Также осуществляется работа по расширению психолого-педагогической компетентности родителей – логопедические и психотерапевтические беседы, психологические тренинги, арт-терапевтические занятия. В течение последующего месяца психотерапевтические беседы

проводятся еженедельно и имеют особую тематику: «Дракон заикания», «Психические состояния родителей и детей при заикании», «Общение: запинки и без них», «Айсберг заикания», «Струна страха». Впоследствии беседы проводятся 1 раз в месяц или по запросу. В беседах используются лечебные символы, помогающие понять особенности данной речевой патологии, тесную связь речи и состояния, речи и личностных характеристик, механизмы преодоления заикания. Отслеживание психологом групповой динамики постепенно приводит к тому, что родители в совместном обсуждении ищут возможные пути решения детских и собственных проблем, начинают советоваться друг с другом, оказывают друг другу поддержку [4].

Особое место в преодолении заикания у дошкольников имеют семейные праздники и развлечения («Давайте познакомимся», «Город детства», «Путешествие в Изумрудный город», «Страна сказок», новогодний праздник, утренники, посвященные праздничным датам и др.). Организация групповых семейных праздников обязательно предполагает активное участие родителей в предложении номеров для сценариев, в исполнении ролей, создании костюмов для себя и детей, оформлении атрибутов, в украшении зала (1 раз в 2 месяца). Видеотека семейных праздников позволяет отслеживать педагогам и родителям позитивные изменения в коммуникативно-речевом и личностном поведении детей, родителей, в усвоении способов эффективного взаимодействия.

Важным средством повышения психологической компетентности родителей является консультирование: индивидуальное и групповое. В ходе консультаций обсуждаются данные психодиагностики, общие темпы речевого и личностного продвижения детей, проблемы детско-родительских отношений. Иногда необходима тактичная коррекция родительских позиций по отношению к ребенку, психологическая поддержка в ситуациях регресса речевых навыков.

На IV-м контрольно-поддерживающем этапе осуществляется повторный сбор психодиагностических данных, доказывающих результативность работы с детьми и родителями (анкетирование, тестирование, итоговые беседы с родителями и пр.). На этом этапе важно поддержать тех родителей, которые недостаточно удовлетворены изменениями в речи и личности своего ребенка. Этому способствует индивидуальное консультирование для поиска позитивных моментов в речевом и личностном развитии ребенка [4].

Анализ взаимодействия педагогов и родителей на протяжении последних лет показывает следующие позитивные сдвиги:

- появление у родителей субъектной позиции в коррекционном процессе, в восприятии рекомендаций воспитателей и специалистов;
- ценностное отношение педагогов и родителей друг к другу;

- сплоченность детского и взрослого (родители и воспитатели) коллективов;

- рост психологической компетентности, а также включенности и вовлеченности родителей в совместную с педагогами деятельность по устранению заикания у дошкольников.

Таким образом, активное взаимодействие педагогов и родителей обеспечивает эффективность преодоления заикания у дошкольников и формирование у них полноценного речевого общения.

Библиографический список

1. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
2. Карпова, Н. Л. Проблема адекватности отношений в семьях заикающихся / Н. Л. Карпова // Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. – М.: СПб.: Нестор-История, 2011. – 328 с.
3. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. – М.: СПб.: Нестор-История, 2011. – 328 с.
4. Семейная групповая логопсихотерапия для дошкольников: 15 лет спустя / ред.-сост. А. Ю. Кругликова. – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2017. – 227 с.
5. Эйдемиллер, Э. Г., Добряков, И. В., Никольская, И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 332 с.

Латышев О.Ю.

Д.ф.н., п.д.н., к.филол.н., действительный член
МАС, МАЕ, ЕАЕ, ISA, МОО
АД ЮТК, член-корр. МАПН,
профессор университета «Сайпресс», США,
профессор РАЕ, президент,
Международная Мариинская академия
имени М.Д. Шаповаленко, г. Москва

Латышева П.А.

исполнительный директор,
Международная Мариинская академия
имени М.Д. Шаповаленко, г. Москва

Павлович С.

доктор философии, доцент, факультет науки и образования,
Университет Мостара, факультет педагогики, Мостар,
Босния и Герцеговина, руководитель национального отделения
Боснии и Герцеговины Международной Мариинской
академии им.М. Д. Шаповаленко

Тадич-Леско К.

доктор философии, доцент, Центр социальной работы Мостара,
факультет гуманитарных наук, Университет Мостара,
факультет социальной работы, учёный секретарь национального
отделения Боснии и Герцеговины Международной Мариинской
академии им.М. Д. Шаповаленко, Мостар, Босния и Герцеговина

Розич Б.

унив. бак. археол. и филолог, Университет Мостара,
факультет гуманитарных и социальных наук, советник национального
отделения Боснии и Герцеговины Международной Мариинской
академии им.М. Д. Шаповаленко, Мостар, Босния и Герцеговина

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕСТВО ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Аннотация. Данная работа направлена на изучение проблем социальной реабилитации и интеграции в общество детей-инвалидов, представляющих интерес для исследований в междисциплинарном курсе.

Ключевые слова: педагог, адаптация, реабилитация, абилитация, дети, молодежь, особые образовательные потребности.

Latyshev O.Yu.,

Ph.D., Full member MAC, MAY, EAE, ISA, MOO AD YUTK, Corresponding Member of the IAPN, Professor at Cypress University, USA, Professor of RAE, President, M.D. Shapovalenko International Mariinsky Academy, Moscow

Latysheva P.A.

Executive Director, International Mariinsky Academy named after M.D. Shapovalenko, Moscow

Pavlovic S.,

PhD, Associate Professor, Faculty of Science and Education, University of Mostar, Faculty of Pedagogy, Mostar, Bosnia and Herzegovina, Head of the National Department of Bosnia and Herzegovina Head of the International Mariinsky Academy named after M. D. Shapovalenko

Tadić-Lesko K.,

PhD, Associate Professor, Master's Social Work Center, Faculty of Humanities, University of Mostar, Faculty of Social Work, Academic Secretary of the National Office of Bosnia and Herzegovina Herzegovina International Mariinsky Academy named after M. D. Shapovalenko, Mostar, Bosnia and Herzegovina

Rozic B.

univ. tank. archaeol. and philologist, University of Mostar, Faculty of Humanities and Social Sciences, Advisor to the National Branch of Bosnia and Herzegovina of the International Mariinsky Academy named after M. D. Shapovalenko, Mostar, Bosnia and Herzegovina

KEY PROBLEMS OF SOCIAL REHABILITATION AND INTEGRATION TO THE SOCIETY OF DISABLED CHILDREN

Annotation. This work is aimed at studying the problems of social rehabilitation and integration into society of disabled children, which are of interest for research in an interdisciplinary course.

Keywords: teacher, adaptation, rehabilitation, habilitation, children, youth, special educational needs.

Relevance of the research topic. It seems that studying the problems of social rehabilitation and integration of disabled children into society will in the future make it possible to create an adequate system of means to counter the situation when such children cannot sufficiently find their place in society.

The situation in society that has developed in connection with the formation of public organizations and associations dealing with issues of social rehabilitation and integration of disabled children into society makes it possible to find appropriate ways to provide assistance to this socially unprotected category

of the population, timely support for young Russian citizens who could forever be in an extremely difficult life situation.

It is understood that the continuation of the coronavirus pandemic and the resulting self-isolation regime may continue to significantly contribute to the alienation of children who have certain limitations in terms of physical or mental health, as well as conditions in one way or another caused by special genetic predispositions.

In turn, this circumstance can contribute to a significant increase in the number of people seeking help from public organizations and associations, whose activities are directly or indirectly aimed at comprehensive social support for children with disabilities.

Accordingly, this affects a much wider range of children with disabilities, whose needs for social rehabilitation and integration into society will require appropriate attention from employees of public organizations and associations.

However, this aspect of the work will also be of interest for the development of social work, so it seems necessary to us to touch upon this issue. Therefore, the problem underlying the study is a further, increasingly in-depth study of the problems of social rehabilitation and integration into society of disabled children [5].

Object of study: social relations arising in the process of social rehabilitation and integration into society of children with disabilities. Subject of research: social rehabilitation and integration into society of disabled children from the point of view of modern legislation.

Purpose of the study: to study the problematic aspects of social rehabilitation and integration of disabled children into society.

Research objectives:

1. Analyze the essence and characterize the concepts of “disability” and “rehabilitation of the disabled”.

2. Determine forms of rehabilitation and integration into society of children with disabilities.

3. Consider the guarantees and measures taken by the state in the field of rehabilitation and integration into society of disabled children.

4. To study the system of socio-psychological methods of rehabilitation and integration into society of children with disabilities.

5. Conduct an analysis of Federal target programs for the rehabilitation and integration into society of disabled children and their implementation.

For many years, this problem has been the focus of attention of such scientists as E. A. Bayer, S. P. Demura, V. N. Ilyin, V. A. Kovtonyuk, O. Yu. Latshev, L. B. Levin, L.N. Makarova, V.S. Mukhina, E.V. Petrova, V.A. Podkopaeva, G.V. Semya and many others.

The practical significance of the work is that the practical results of the activities of the rehabilitation center for social rehabilitation and integration into

society of children with disabilities can be used throughout the Russian Federation in various similar rehabilitation centers. Subject of research: social rehabilitation and integration into society of disabled children from the point of view of modern legislation. During career counseling at the employment center, effective interaction between the center's employees and employer companies is carried out in the process of solving the problem of finding a place for every child with disabilities in the labor market [4].

At the same time, each of them will have to thoughtfully assess their own potential and the most attractive prospects for professional growth, as well as choose the profession that is most suitable for them.

In this case, he will need to consider the need to receive any additional education, as well as determine the optimal job position for his current vision of his career path [6].

One of the most important stages in the interaction of children with disabilities with employees of the employment center is helping them to correctly choose the most suitable company for employment, and no less correctly to select the most appropriate training programs for the needs of the graduate for his most optimal personal development.

In the process of career counseling, thanks to an employee of the employment center, children with disabilities will know exactly where is the best way to start their career, and will have the latest, most relevant and reliable information about themselves, as well as learn how to use it competently [3].

An exclusively specialist from the employment center has all the necessary definitions of the professional orientation, which children with disabilities still have a fairly general understanding of, and will help the graduate start working, taking into account their specific individual characteristics.

According to the results of testing and consultation, children with disabilities will be able to correctly choose the areas of the most attractive application of their knowledge and education received in secondary school. One of the most significant tasks of the consultation that every child with disabilities should receive is to identify all possible options for using his rather modest physical capabilities, but still with education, and, in all likelihood, unique abilities, as well as well-developed personal qualities to realize yourself successfully and with great interest [2].

Based on the test results, children with disabilities receive lists of specific job positions that exist in the modern labor market and best suit their professional interests, as well as practical assistance in applying for a job.

Then, for consultation, children with disabilities are selected and, with the support of a specialist from the employment center, those positions are discussed that make the most sense to focus on first, and which, on the contrary, need to be excluded from consideration [1].

Following this, children with disabilities need to choose a company for employment that best meets their still quite “rosy” expectations. Unfortunately, children with disabilities do not always pay due attention to this aspect of work.

The task of the employment center specialist is to clearly explain to such children that each company has its own procedures, values, its own culture and, which is also very important, opportunities for career and convincing additional professional development.

With active and interested support from a specialist at the employment center, children with disabilities will better learn about their strengths and weaknesses, which, one way or another, will certainly affect the results of their work that the company expects from them.

In the process of analyzing test results, the consultant tells children with disabilities not only about their inherent strengths and the most adequate possibilities for their use, but also makes sure to tactfully note their weaknesses, as well as the most acceptable ways to compensate and develop them.

Библиографический список

1. Жилиева, В. А., Латышев, О. Ю., Ибрагим, Г. Возможности инклюзивного образования детей с дефицитом внимания в период подготовки к поступлению в школу // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы V-й Международной научно-практической конференции (25–26 февраля 2021 г.) – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2021. – С. 111-117. ISBN 978-5-9275-4040-2 – URL: https://www.academia.edu/93645149/OPPORTUNITIES_FOR_INCLUSIVE_EDUCATION_CHILDREN_WITH_ATTENTION_DEFICIENCY_IN_THE_PERIOD_PREPARATION_FOR_ENTRY_TO_SCHOOL (Дата обращения: 25.01.2024г.).

2. Жирнова, Е. П., Латышев, О. Ю., Луизетто, М. Диагностика детей с особыми образовательными потребностями в процессе подготовки к обучению в начальной школе // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы V-й Международной научно-практической конференции (25–26 февраля 2021 г.) – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2021. – С. 424-431. ISBN 978-5-9275-4040-2 – URL: https://www.academia.edu/93646960/DIAGNOSTICS_OF_CHILDREN_WITH_SPECIAL_EDUCATIONAL_NEEDS_IN_THE_PREPARATION_PROCESS_TO_EDUCATION_IN_PRIMARY_SCHOOL (Дата обращения: 25.01.2024г.).

3. Ковтонюк, В. А., Латышев, О. Ю., Лобова, И. Ж. Коррекция отклонений в развитии воспитанников центра помощи детям с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы специального и ин-

клюзивного образования детей и молодежи: материалы V-й Международной научно-практической конференции (25–26 февраля 2021 г.) – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2021. – С. 317-323. ISBN 978-5-9275-4040-2 – URL: https://www.academia.edu/93645860/CORRECTION_OF_DEVIATIONS_IN_DEVELOPMENT_OF_PUPILS_OF_CHILDRENS_HELP_CENTER_WITH_DISABILITIES (Дата обращения: 25.01.2024г.).

4. Ковтонюк, В. А., Павлович, С., Латышев, О. Ю., Латышева, П. А., Луизетто, М. Инклюзивный класс как система условий надлежащей социализации детей с ОВЗ // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право [Электронный ресурс]: сборник научных трудов / отв. ред: В.П. Вершинин, А.Л. Третьяков. – Электрон. текстовые дан. – Москва: МПСУ, 2023. – С. 508-518. - 1394 с. – DOI: 10.51944/9785977010191. ISBN 978-5-9770-1019-1 https://www.academia.edu/103625127/Inclusive_class_as_a_system_of_conditions_for_the_proper_socialization_of_children_with_disabilities (Дата обращения: 11.02.2024г.).

5. Ковтонюк, В. А., Павлович, С., Латышев, О. Ю., Латышева, П. А., Луизетто, М. Роль инклюзивного класса в социальной адаптации детей-инвалидов // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право [Электронный ресурс]: сборник научных трудов / отв. ред: В.П. Вершинин, А.Л. Третьяков. – Электрон. текстовые дан. – Москва: МПСУ, 2023. – С. 518-526. - 1394 с. – DOI: 10.51944/9785977010191. ISBN 978-5-9770-1019-1 https://www.academia.edu/103624452/The_role_of_the_inclusive_class_in_the_social_adaptation_of_children_with_disabilities (Дата обращения: 11.02.2024г.).

6. Латышев, О. Ю., Жилиева, В. А., Луизетто, М. Применение инновационного потенциала молодых учителей в социальной и психолого-педагогической реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра // Проблемы и перспективы организации работы с молодежью: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Самара, 17-18 марта 2022 г.). – Самара: Издательство Самарского университета, 2022. – 1 CD-ROM (2,90 Мб). – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный. С. 265-274. – URL: https://www.academia.edu/93644492/APPLICATION_OF_INNOVATIVE_POTENTIAL_YOUNG_TEACHERS_IN_SOCIAL_PSYCHOLOGICAL_AND_PEDAGOGICAL_REHABILITATION_OF_CHILDREN_WITH_AUTISM_SPECTRUM_DISORDERS (Дата обращения: 25.01.2024г.)

Макаров А.В.,
канд. филол. наук, доцент
Таганрогский институт имени А.П.Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)
Ардашова А.А.,
студентка
ТИ имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ),
ведущий специалист по иппотерапии
р. Башкортостан,
Президент Ассоциации
«Приволжская Федерация иппотерапии
и адаптивного конного спорта»
(р. Башкортостан)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА
ИППОВЕНЦИИ В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ
ОСОБЕННОГО РЕБЕНКА**

Аннотация: в статье рассматриваются психологические аспекты применения метода ипповенции в работе с семьей, воспитывающей особенного ребенка.

Ключевые слова: ипповенция, семья, особенный ребенок.

Makarov A.V.,
Candidate of Philology,
Associate Professor A.P.Chekhov Taganrog Institute (branch)
of the Russian State Economic University (RINH)
Ardashova A.A.,
Student A.P. Chekhov Technical University (branch)
of the Russian State Economic University (RINH)
a leading specialist in hippotherapy in Bashkortostan,
President of the Association
"Volga Federation of Hippotherapy and Adaptive Equestrian Sports"
(Bashkortostan)

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE APPLICATION
OF THE IPOPOVENCE METHOD IN WORKING WITH A FAMILY
RAISING A SPECIAL CHILD**

Abstract: the article discusses the psychological aspects of the application of the hippoventi method in working with a family raising a special child.

Keywords: happenstance, family, special child.

Проблемы сохранения здоровья детей и развития у них навыков здорового образа жизни сегодня достаточно актуальны. По оценкам экспертов, численность детей с ограниченными возможностями здоровья с каждым годом увеличивается. Как известно, со времен Гиппократ и Ксенофонт для человека была отмечена польза верховой езды. Многовековое взаимодействие человека с лошадью – это не только хозяйственная и военная деятельность. Лошадь является уникальным «живым тренажером». С годами это стало активно применяться в практике реабилитации, получив название иппотерапии [3].

К началу 21 в. внимание исследователей все больше стали привлекать психологические эффекты от взаимодействия человека и лошади. Работа ученых в данном направлении привела к идее создания эффективной модели взаимодействия человека с лошадью в различных формах проявления. Немецкий терапевт Х.Ю. Барайсс предложил модель «Терапевтическое взаимодействие человек-лошадь», в которой выделено две области: иппотерапия и ипповенция. При этом под иппотерапией понимается так называемое «лечение с помощью лошади», рассматриваемое как один из видов альтернативной медицины и занятий физической культурой с людьми, имеющими устойчивые отклонения в состоянии здоровья (так называемый посадочный метод работы) [2].

Беспосадочный метод – ипповенция – несет достижение терапевтического и развивающего эффекта в организованном специалистом (психотерапевтом, психологом) общении человека с лошадью, в результате которого происходит интеграция личностных образований и стимулирование самопознания. В этом случае лошадь сама по себе не выступает развивающим и терапевтическим началом в техниках ипповенции, но терапевтический эффект может обнаруживаться даже при наблюдении за этим животным.

Имеющийся опыт работы в уфимском центре иппотерапии опирается на сотрудничество с детьми с умственной отсталостью и нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Анализируя психологические аспекты применения метода ипповенции в работе с семьей, воспитывающей особенного ребенка, отметим основные характеристики работы с участием лошадей:

- 1) внутреннее стремление со-настраиваться с другими живыми существами и природными процессами, отражающееся на эмоциональном состоянии пациента;
- 2) развитие опыта наблюдений за лошадью;
- 3) движение рядом с лошадью задействует телесность и является мощным помощником в работе с эмоциями и стрессом;
- 4) сравнение личностного опыта с тем опытом, который участник ипповенции получает во всех формах контакта с лошадью;
- 5) развивающее пространство ипповенции, отличающееся от психологических кабинетов.

В классической ипповенции можно применить много направлений взаимодействия человека с лошадью. Лошадь является значимым культурным символом, семантически связанным с представлениями о защите, поддержке и помощи, с источником силы и мудрости. Образ лошади во многих культурах обожествлен, является значимым персонажем мифов и сказок, народных песен. Если проанализировать сюжет мультфильмов и сказок, можно сделать вывод о том, что семантическая позиция образа лошади играет очень большую роль в ее восприятии в реальной жизни. Метафора, которую несет в себе образ лошади, выступает очень мощным инструментом в диагностической, психотерапевтической и развивающей работе психолога с клиентом.

В ипповенции выделяют психотерапевтические и развивающие технологии разного типа: индивидуальные (клиент-лошадь-психотерапевт) и групповые техники (группа людей - группа лошадей - специалист по ипповенции). По целевому назначению анализируют психотерапевтическое, консультационное, социально-психологическое направления и др. Предлагаемые теоретические модели психотерапевтического взаимодействия «человек-лошадь» реализуются на основе всех ведущих классических направлений психологии личности. На наш взгляд, представляет интерес экопсихологический подход, который выступает наиболее широким методологическим основанием для осмысления механизмов и процессов психической динамики, которая может происходить при соответствующей организации взаимодействия человека с лошадью.

В процессе наблюдения за лошадью клиент погружается в собственные мысли; дети приходят в восторг, увидев на водопое лошадь, у которой в это время за счет сокращения мышц дергаются уши. Физическая мощь, сила и энергия лошади ощущаются при наблюдении за ней. На уровне восприятия клиент чувствует мощный поток энергии, что позволяет исследовать собственные проблемы, связанные с уязвимостью, силой и контролем. Большим потенциалом обладает чистка лошади, для которой очень важно тактильное общение с человеком: это и прямой контакт, и массаж, и гигиена животного. Данная процедура интересна с точки зрения нескольких психологических инструментов. Во-первых, важно находиться «здесь и сейчас», наблюдать за эмоциями лошади, соблюдать технику безопасности. Во-вторых, забота о лошади пробуждает эмпатию, добрые, позитивные чувства и эмоции в человеке. В-третьих, лошади в природе всегда при взаимной симпатии и уважении чешут друг друга зубами. При приятных ощущениях от чистки лошадь начинает подергивать губами или подставлять часть тела, где приятно, для усиления эффекта. Такая отдача не оставит никого равнодушным.

Отдельного внимания заслуживает момент угощения лошади, рассматриваемый специалистами как важный терапевтический прием для работы с деть-

ми. Стереотип, заложенный с детства: «Лошадь может укусить!» – может характеризовать как детей, так и родителей, причем родительский страх чаще всего передается и ребенку. Поэтому психологу и инструктору важно начать момент кормления лошади с общения с родителями малыша. В процессе снятия тревожности родителя к угощению лошади подключается и сам ребенок. Часто специалисты на этом этапе обращаются к игровому взаимодействию с детьми, при котором предлагается покормить лошадь при условии выполнения им заданий, загадок, ребусов и др. с учетом нозологической группы. Поощряя питомца, ребенок развивает и необходимые социально-бытовые навыки.

Сложность представляет направление работы, связанное с полным взаимодействием в системе «человек-лошадь». Животное больше и сильнее, заставить ее ходить в поводу или без него невозможно. Поэтому применяют мягкие техники работы с лошадью «в руках», где человек может полагаться только на свои психологические ресурсы, на развитие в себе способности к установлению отношений доверия, сотрудничества, понимания, принятия и уважения. Взаимодействие с большим животным – это уникальный способ развить эмпатию, побороть страх, развить уверенность в себе, что позволяет улучшить отношения с другими людьми. В современной практике эксперты часто обращаются к так называемой свободной ипповенции [1]. Речь идет о необходимости создания пространства, в котором удовлетворены все видовые потребности животного. Лошадь, выведенная на плац, должна сначала восполнить все свои потребности для ее комфортного состояния. Когда она полностью удовлетворена в физическом состоянии, имеет смысл перейти к общению с человеком. Будучи табунным и социально развитым животным, лошадь характеризуется тактильным общением с сородичами. Человек может восприниматься ею в определенном смысле как сородич. Таким образом, идея свободной ипповенции отражает понимание реабилитации с выбором для каждого ее участника. Подчеркнем, что лошадь не может рассматриваться как инструмент, она выступает тем существом, которое стремится к гармонии и заинтересовано в общении. Инструментом при этом являются психотерапевтические и психологические техники специалиста с учетом запроса. Создаются такие условия, где у лошади нет прямой мотивации (за еду или потому что в обычной жизни она изолирована и ей не хватает общения) взаимодействовать с человеком. Один из самых важных моментов заключается в том, что в сессиях по свободной ипповенции контакт с человеком устанавливает та лошадь, которой «по силам» поддержать клиента в его запросе. Чаще всего сессии проводятся с несколькими лошадьми на плацу или же в свободном поле в табуне.

Рассматривая психологические аспекты применения метода ипповенции в работе с семьей, воспитывающей особенного ребенка, необходимо обратить внимание на специфику целевой группы. Исходя из ментального со-

стояния родителей, специалист продумывает системную программу реабилитации ребенка с ОВЗ и инвалидностью: ребенок посещает занятия по иппотерапии, родители – сессии по ипповенции. Большое внимание необходимо обращать на тревожность родителей детей с ОВЗ и инвалидностью в целом. Развитие умения тревожных родителей отслеживать свое состояние «здесь и сейчас» коррелирует с возможностями развития их особенных детей. Отметим, что беспосадочные методы работы в целом развивают уверенность в себе, бытовые навыки жизни, мотивационную сферу.

Содействие лошадей в развитии человека в современном мире является необходимостью, так как люди стали забывать о своём природном происхождении. Чем чаще он общается с лошадью, тем быстрее происходит восстановление внутренних ресурсов. Можно сказать, что ипповенция – это «путь к себе через лошадь», объединяющий психотерапевтическое, психокоррекционное, обучающее и развивающее общение человека и лошади в специально созданных психологом / психотерапевтом/ педагогом условиях. Ипповенция помогает идти от простого к сложному. Контакт с лошадьми помогает нам действенным образом отбрасывать все ложное, контролировать эмоции, учиться быстро ориентироваться в происходящем в пользу ситуации и оставлять «умственную жвачку», потому что это мешает быть в моменте и чувствовать себя. В этом случае происходит развитие базового доверия личности к себе и миру, развитие самопонимания и самопринятия, регуляция своих состояний, снятие стресса и напряжения.

Библиографический список

1. Анисимова, Е. А. Свободная ипповенция, основы эффективности. Практический опыт, описание эффективности и интерпретация исследовательской информации» / Е. А. Анисимова // Методы абилитации и реабилитации с использованием лошади. Цель. Команда. Результат: метод. пособие. – Нижний Новгород: НЦИ «Контакт», Москва: НФ ИАКС, 2021. – 100 с.

2. Лопухова, О. Г., Газизов, К. К. Ипповенция: методология и практика / О. Г. Лопухова, К. К. Газизов // Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции: Методы абилитации и реабилитации с помощью лошади в системе комплексной реабилитации // НФ ИАКС, Ростов-на-Дону, 2022. – С. 35-40.

3. Макаров, А. В. Возможности применения анималотерапии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / А. В. Макаров, Е. Л. Буршит // 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. 370-373.

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

Фисунова Я.Ф.,
студентка 3 курса ФПИСП
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)
г. Таганрог, Россия

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье изучается важность, особенности и препятствия развития туризма для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Туризм рассматривается как средство социальной адаптации, а категория людей с ограниченными возможностями – как потребители туристических услуг. Проводится анализ условий развития направления инклюзивного туризма на федеральном уровне.

Ключевые слова: туризм, инклюзия, инклюзивный туризм, туры, люди с ограниченными возможностями здоровья, инвалидность, ОВЗ, безбарьерная среда.

Makarov A.V.,
Candidate of Philology, Assoc.
A.P. Chekhov TI (branch) RSEV (RINH)
Taganrog

Fisunova Y.F.,
3rd year student Faculty of Psychology and Social Pedagogy
Taganrog Institute named
A.P. Chekhov (branch) "RSEU (RINH)",
Taganrog, Russia

INCLUSIVE TOURISM AS A MEANS OF SOCIAL ADAPTATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Annotation: At this article is being explored importance, features and problems of tourism promotion for disabled persons. Tourism is considered as tool for social adaptation and disabled persons as consumer of tourist services. As analysis is being carried out of conditions, perspectives at federal level.

Keywords: tourism, inclusion, inclusive tourism, tours, persons with disability, disability, barrier-free environment.

Одной из приоритетных государственных задач в настоящее время является развитие туризма. Туризм – это путешествие, осуществляемое человеком в свободное время в оздоровительных, познавательных, спортивных и других целях, которое представляет собой вид активного отдыха, который является наилучшим способом знакомства с природой, культурой посещаемых человеком мест, наполнения положительными эмоциями и развития личности в целом.

С внедрением стратегии развития туризма в Российской Федерации стала динамично развиваться и идея инклюзии, связанная со стремлением общества обеспечить приемлемый уровень жизни людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в результате чего и возникло понятие «инклюзивный туризм». Инклюзивный туризм – вид туризма, предоставляющий доступность активного отдыха не только для обычных людей, но и для тех, чьи физические возможности ограничены врожденными или приобретенными недугами. Именно инклюзивный туризм дает таким людям, несмотря на все внешние факторы, почувствовать себя востребованными, целостными и свободными в условиях межкультурной коммуникации [5].

При разработке программ инклюзивного туризма лиц с ОВЗ приписывают к трем социальным группам: социально и физически адаптированным; приоритетно социально не адаптированным; преимущественно физически не адаптированным. Важным является то, что для людей с ОВЗ характерна тенденция самоограничения социальных контактов, демонстрация отчужденности и закрытости. Многие лица с ОВЗ имеют ощущение враждебности окружающего мира [2]. Процесс подключения лиц с инвалидностью в туристические группы в равной степени необходим как особой группе людей, так и относительно здоровым туристам. Общение снимает неловкость, внутреннюю скованность, устраняет подавленное состояние, одиночество и депрессию, тем самым способствуя психологической реабилитации и адаптации людей с инвалидностью, их вхождению в общество. Данный вид туризма способствует установлению независимых и разносторонних контактов, обеспечивающих уверенную и эффективную жизненную поддержку. Создается среда полноценного общения, благодаря которому человек с особенностями здоровья взаимодействует с разными людьми, формирует социальные контакты и имеет возможность выполнять различные социальные роли [7].

Не менее важным является создание безбарьерной среды. Безбарьерная туристическая среда – это комплекс требований, которые обеспечивают равную для всех, включающую в себя инвалидов и пожилых людей, доступность к туристическим маршрутам, местам, стоянкам и др. Без реализации доступной среды невозможно и развитие инклюзивного

туризма. Данные перспективы должны соответствовать принципу «доступно и удобно для всех» [6].

В чем же отличительные особенности инклюзивного туризма? При развитии и реализации туристического продукта организации и предприниматели, работающие в данной сфере, должны обеспечить каждому посетителю без исключения комплекс индивидуальных мероприятий, ориентированных на защиту от природных факторов и особое внимание уделять медицинским показаниям. Рассмотрим более подробно необходимые требования:

1) планирование для туристов с ограниченными физическими возможностями условий для достижения, компенсации препятствий жизнедеятельности при осуществлении туров;

2) учет особенностей физического и психологического состояния туристов с ограниченными возможностями;

3) разработка маршрутов должна рассматривать районы с наиболее благоприятными климатическими и природными условиями;

4) создание удобств ориентирования в процессе туристических путешествий и на экскурсионных маршрутах;

5) транспортная доступность объектов туристической сферы для людей с ограниченными возможностями;

6) предоставление услуг для создания комфортности туристических услуг для немобильных групп населения [3].

Несмотря на внушительный потенциал развития данного направления в сфере туризма, на территории Российской Федерации присутствуют некоторые сложности в его реализации. Первым из них стоит обозначить слабый уровень развития инфраструктуры, который значительно замедляет развитие. Вторым аспектом эксперты выделяют несоответствующее обслуживание клиентов и низкое качество размещения. Однако в России доступные инфраструктурные условия для развития инклюзивного туризма активно формируются в Москве, Санкт-Петербурге и Казани. Именно в перечисленных городах туристы с ОВЗ могут полноценно воспользоваться востребованным сервисом в полной мере. Значительное разнообразие туристических объектов для лиц с особенностями здоровья располагаются в Москве и Санкт-Петербурге. Ведущими доступными музеями являются Третьяковская галерея, Эрмитаж и Русский музей.

В одной лишь Московской области насчитывается более 80 программ в рамках инклюзивного туризма, более 100 туристических объектов предоставляются в свободном доступе для посетителей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, например, в музее-заповеднике «Зарайский кремль» для слабослышащих посетителей музея предусмотрено радиоборудование

и стационарная система информирования, для маломобильных групп оборудован информационный терминал, который дает возможность посмотреть экспозиции залов второго этажа, не поднимаясь вверх. Говоря о маломобильных гражданах, стоит упомянуть, что в Санкт-Петербурге именно для них разработаны программы, к которым присоединились еще 12 музеев города со своими проектами для слепых и слабовидящих. В городе реализована дорожная карта по усовершенствованию доступности услуг для инвалидов в области туризма. В заповеднике «Царицыно» были приняты меры по оснащению данного Государственного музея экскурсиями, экспозициями со шрифтом Брайля и тактильными 3D-макетами зданий и сооружений с элементами декора, предназначенными для туристов с нарушениями зрения [4].

Повышается уровень обслуживания инклюзивной сферы в Казани. Агентство «Интегра Тур» и его социальный предприниматель Павел Кочкарев организуют специализированные туры для людей с ДЦП, детей с синдромом Дауна и для маломобильных пенсионеров. Туристы сопровождаются на протяжении всего пути. Данные проекты активно развиваются и поддерживаются Президентом и Правительством Татарстана [1].

В малых городах РФ также можно заметить развитие инклюзивного туризма. Так, например, на территории Народного военно-исторического музея Великой Отечественной войны «Самбекские высоты», расположенного в Ростовской области, осуществляется работа с представителями различных общественных организаций, олицетворяющих интересы лиц с ОВЗ и инвалидностью. Они посещают различные просветительские и культурные мероприятия. Специалисты музея большое внимание уделяют особенностям нозологических групп, специфике восприятия доступных экспонатов, адаптации предлагаемой информацией и др. [8].

Таким образом, нами установлено, что развитие инклюзивного туризма является актуальной задачей для современной России. Одним из способов адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями являются мероприятия, способствующие обеспечению комфорта, безопасности и положительных эмоций от получения туристических услуг. Инклюзивный туризм может стать средством для повышения уровня жизни социально уязвимой части населения, обеспечивая новые возможности для развития туристической отрасли в России.

Библиографический список

1. АНО ЦСПА «Льжи мечты». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dobro.ru/organizations/721644/info> (дата обращения: 18.02.2024).

2. Борисенко-Клепач, Н. М. Инклюзивный туризм: что, как и зачем? / Н. М. Борисенко-Клепач. – Минск, 2016. – С.6.
3. ГОСТР 53998 – 2010 Туристские услуги. Услуги туризма для людей с ограниченными физическими возможностями. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200083218> (дата обращения: 18.02. 2024)
4. Карта доступности объектов по субъектам РФ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20200717144243/https://zhit-vmeste.ru/map/> (дата обращения: 17.02.2024).
5. Конанова, Е. И. Инклюзивный туризм. Технология и организация туристического продукта / Е. И. Конанова // Учебное пособие. – Ростов-на-Дону – Таганрог. Издательство: Южный Федеральный университет, 2019. – 128 с.
6. Межова, Л. А. Теория и практика развития инклюзивного туризма в России и за рубежом / Л. А. Межова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17354> (дата обращения: 18.02.2024).
7. Никандрова, Н. Реабилитация через туризм / Н. Никандрова // Первое сентября. – 2008. – № 17. – С. 18-20.
8. Фролова, Е. И., Макаров А. В. Изучение инклюзивных проектов, реализуемых в пространстве современного музея / Е. И., Фролова А. В. Макаров // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: Материалы VII-ой Региональной научно-практической конференции, Таганрог: Издательско-полиграфической комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – С. 209-217.

Макарова Е.А.,
д.психол.н., профессор,
г. Ростов-на-Дону

ВИРТУАЛЬНЫЙ АУТИЗМ: ДИАГНОСТИКА, ПРОФИЛАКТИКА, ФАКТОРЫ РИСКА

Аннотация. Рост использования социальных сетей вызывает опасения по поводу того, какое влияние это может оказать на психологическое благополучие пользователей. Основная цель данной статьи – пролить свет на влияние использования социальных сетей на психологическое благополучие пользователей. Опираясь на материалы из различных областей науки, мы пытаемся обеспечить более всестороннее изучение феномена, рассматривая набор медиаторов, включая типы качество социальных связей в обществе, готовность прийти на помощь незнакомым людям, детско-родительские отношения, социальную изоляцию и зависимость от гаджетов. Социальная изоляция рассматривается как характеристика общества, определяющая качество жизни. В данной работе представлены теоретические данные и статистический анализ, демонстрирующий, как положительные и отрицательные воздействия сосуществуют, помогая примирить несоответствия, обнаруженные до сих пор в исследованиях.

Ключевые слова: виртуальный аутизм, социальные навыки, диагностика нарушений, профилактика расстройства, уменьшение симптомов.

Makarova E.A.
Doctor of Psychology, Professor,
Rostov-on-Don

VIRTUAL AUTISM: DIAGNOSIS, PREVENTION, RISK FACTORS

Abstract. The rise in social media use has raised concerns about the impact it may have on users' psychological well-being. The main purpose of this article is to shed light on the impact of social media use on the psychological well-being of users. Drawing on materials from various fields of science, we attempt to provide a more comprehensive study of the phenomenon by considering a set of mediators, including types of social connections in a society, willingness to help strangers, parent-child relationship, social isolation and dependence on gadgets. Social isolation is considered as a characteristic of society that determines the quality of life. This paper presents theoretical insights and statistical analysis to demonstrate how positive and negative impacts coexist, helping to reconcile the inconsistencies found in research to date.

Keywords: virtual autism, social skills, diagnosis of disorders, prevention of disorders, reduction of symptoms

В последние годы использование социальных сетей значительно возросло. Социальные сети относятся к «веб-сайтам и онлайн-инструментам, которые облегчают взаимодействие между пользователями, предоставляя им возможности делиться информацией, мнениями и интересами» [2]. Люди используют социальные сети по многим причинам, включая развлечения, общение и поиск информации. Примечательно, что подростки и молодые люди тратят все большее количество времени, проводимого на сайтах, в электронных играх, текстовых сообщениях и других социальных сетях. На самом деле, некоторые авторы предположили, что социальные сети изменили формы группового взаимодействия, индивидуальное и коллективное поведение своих пользователей по всему миру [1].

Следовательно, растет беспокойство по поводу возможных негативных последствий, связанных с зависимостью от использования социальных сетей, в частности, для психологического благополучия детей и подростков [7]. Использование социальных сетей связано с тревогой, одиночеством и депрессией, социальной изоляцией и «фаббингом», который относится к степени, в которой человек использует свой смартфон или отвлекается на него во время личного общения с другими людьми. Гаджеты иногда отвлекают своих пользователей от отношений в реальном мире и социального взаимодействия, а некоторые авторы подчеркивают, что чрезмерное использование социальных сетей может привести не только к зависимости от гаджетов, но и к цифровому аутизму [8].

Аутизмом называют такое расстройство нервной системы, при котором нарушены социальные навыки. Понятие виртуального аутизма ввел Мариус Замфир, который впервые наблюдал это явление и сделал о нем первые публикации [9]. Он исследовал две контрольные группы детей (62 ребёнка) и пришёл к неутешительным выводам. Дети, которые смотрели в экран компьютера, телевизора или планшета более 4 часов в день, отставали в развитии. Они плохо говорили, повторяли одни и те же движения и слова, не смотрели в глаза и по всем признакам напоминали аутистов.

Именно после этого исследования заговорили о цифровом аутизме – потере навыков живого общения под влиянием информационных технологий. У каждого в телефоне свой персональный цифровой мир, привычный и комфортный, вне которого ребенок чувствует себя несчастным.

Интенсивное раннее воздействие гаджетов на психику было связано с неблагоприятными последствиями по различным переменным, включая внимание, речь, регуляцию эмоций и социализацию, некоторые из которых являются центральными для диагностики нарушений развития нервной системы и расстройства способности к обучению. Существует все больше клинических и эмпирических доказательств, подтверждающих причинно-следственную связь между интенсивным воздействием гаджетов (более 4 часов в день) и последующим развитием аутизма.

Педагоги и психологи регулярно выпускают научно обоснованные рекомендации по воздействию экранных средств массовой информации на детей младшего возраста, в которых рассматриваются многочисленные пагубные эффекты, связанные с чрезмерным экранным временем, на когнитивные, аффективные, социальные и физические переменные - как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

Специалисты должны знать о возможной причинно-следственной связи между симптомами РАС у детей младшего возраста и кибераддикцией. Это открытие не должно отпугивать любые диагностические и лечебные процедуры для этих детей, но обязателен, как минимум, трехмесячный режим без гаджетов для детей младшего возраста с симптомами РАС, сопровождаемый ежедневным игровым взаимодействием с родителями, чтобы научить их различать классическую реальность и «виртуальный мир».

Постановка диагноза «цифровой (виртуальный) аутизм» часто является первым шагом к оказанию помощи таким детям. Выяснить, что на самом деле происходит, иногда так же сложно, как справиться с симптомами и вредом, который они наносят жизни ребенка. Является ли виртуальный аутизм заболеванием? Скорее всего, нет. На сегодняшний день ученым не удалось выяснить, что именно вызывает расстройство аутистического спектра. Мы знаем, что такое расстройство определяется как «нарушение развития, которое может вызвать значительные социальные, коммуникативные и поведенческие проблемы». Для постановки диагноза у человека должен быть дефицит по этим трем направлениям.

Основное, если не единственное, различие между расстройством аутистического спектра и виртуальным аутизмом заключается в причинах. Виртуальный аутизм является состоянием, которое, как полагают, возникает, когда дети (в возрасте до трех лет) подвергаются чрезмерному воздействию гаджетов. Это происходит, когда нахождение перед экраном в течение слишком долгого времени вызывает симптомы, похожие на симптомы аутизма.

В исследовании, направленном на выявление раннего воздействия электронных гаджетов на развитие речи и аутичное поведение, исследо-

ватели заявили: «Распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) растет, но многие исследования показывают, что они трудно диагностируются. В настоящее время дети имеют более широкий доступ к электронным средствам массовой информации на ежедневной основе, чем дети предыдущих поколений. Некоторые исследования показывают, что увеличение времени, проводимого перед экраном, приводит к аберрантному поведению, снижению когнитивного и речевого развития».

В этом же исследовании утверждается, что «что дети, которые тратили на просмотр медиа-контента меньше 3 часов в день, имели задержку речи и короткую концентрацию внимания, в то время как дети, которые тратили на просмотр медиа-контента больше 3 часов в день, имели задержку речи, короткую концентрацию внимания и гиперактивность. Во всех описанных случаях не было взаимодействия между родителями и детьми, во всех случаях сообщалось о задержке речи и короткой концентрации внимания, а гиперактивность была обнаружена у 66,6% детей [6].

Это открытие показывает важность взаимодействия ребенка с другими людьми и окружающим миром. Социальное взаимодействие, такое как зрительный контакт и коммуникативные навыки, являются одними из наиболее наблюдаемых моделей поведения при попытке диагностировать расстройство аутистического спектра. Дефицит в этих областях может привести к возможному ложному диагнозу РАС.

Эксперты предупреждают родителей о факторах риска, связанных с чрезмерным воздействием гаджетов на маленьких детей. Интенсивное воздействие цифровой информации в раннем возрасте может вызвать проблемы в развивающемся мозге. Если ребенок проводит слишком много времени в виртуальной среде, это сдерживает ключевые стимулы для развивающегося мозга.

«Большую часть времени ребенок получает только определенные ощущения (зрительные и/или слуховые) из виртуальной среды, и не может соотнести эти зрительные и слуховые ощущения с другими видами ощущений: вестибулярными, тактильными, обонятельными, вкусовыми, неспособными развиваться соответствующим образом. У такого ребенка, если не вмешаться рано, эти проблемы будут становиться все более и более острыми...» [3].

Это может привести к задержке речи. Когнитивные способности также могут быть затронуты, что приведет к психическим расстройствам. Эти проблемы могут повлиять на способность ребенка договариваться о социальных взаимодействиях так же, как это делают нейротипичные дети.

Вышеупомянутое исследование утверждает: «...увеличение времени, проводимого перед экраном гаджетов, связано с негативными

последствиями для здоровья, такими как снижение когнитивных способностей, нарушение речевого развития, ухудшение настроения и аутичное поведение, включая гиперактивность, короткую концентрацию внимания и раздражительность» [3].

Как чрезмерное воздействие гаджетов может повлиять на психическое здоровье? Некоторым детям нравится ощущение того, что они отключились от окружающего мира и обратили внимание на предсказуемую, быстро развивающуюся и часто комфортную атмосферу виртуального мира на своих экранах. Эти явления могут привести к тому, что дети будут испытывать синдром отмены, когда они будут отделены от мира, в который они так долго погружались. Они могут потерять способность нормально спать, взаимодействовать с другими людьми, легко могут впасть в депрессию и даже агрессию. Агрессия может еще больше испортить их отношения с семьей и снизить самооценку. Может пострадать вся семья. Психическое здоровье каждого человека важно, и если один человек в семье страдает, вся семья ощущает последствия. Большинство родителей виноваты в том, что допускают чрезмерное использование технологий. Это неизбежно в мире, в котором мы живем сегодня. Не только для детей, люди всех возрастов изо всех сил пытаются сбалансировать время перед экранами своих гаджетов [5].

Бывают случаи, когда воздействие гаджетов находится вне контроля. Некоторые заболевания требуют периодов, в течение которых необходимы технологии, наиболее эффективные для поддержания неподвижности и спокойствия детей. Лучший способ сделать это — позволить ребенку смотреть фильм и играть в игры на планшете [4].

Слишком длительное воздействие гаджетов не всегда является результатом плохого или невежественного воспитания. Кроме того, даже если у ребенка развивается виртуальный аутизм в результате того, что родители слишком либерально относятся к электронным средствам массовой информации, это не значит, что они не любят своих детей или что не хотят помочь исправить нанесенный гаджетами ущерб.

Можно ли бороться с виртуальным аутизмом? Лучший способ это сделать – предотвратить его в первую очередь. Однако если виртуальный аутизм не удалось предотвратить, можно помочь ребенку преодолеть его симптомы. Использование правильного вида стимуляций, взаимодействия и тактики является ключевым моментом. Специалисты по раннему вмешательству считают, что чем раньше начнется лечение детей с виртуальным аутизмом, тем лучше. Это означает, что дети должны развивать свой мозг, исследуя окружающий мир и взаимодействуя со своими сверстниками и другими людьми.

Физические нагрузки оказывают большое влияние на эмоциональное развитие ребенка. Эмоциональное здоровье очень важно для разви-

тия ребенка и может быть стимулировано в значительной степени любым движением (бегом, плаванием, игрой в мяч). С помощью спорта ребенок растет физически, умственно и эмоционально полноценным. Спорт стимулирует взаимодействие со сверстниками и со взрослыми. С его помощью дети научатся быть терпеливыми с окружающими, ждать своей очереди, быть ответственными, уважать других, справляться с неожиданными ситуациями, принимать решения, адаптироваться к окружающей среде.

Вывод детей в реальный мир – это хороший шаг в правильном направлении. Социальное взаимодействие со сверстниками, движение тела, игры и практическое исследование мира вокруг могут способствовать развитию мозга и поднятию настроения, что может предотвратить виртуальные симптомы аутизма, а также уменьшить их. Родители должны искать способы увеличить подвижность и взаимодействие своего ребенка. Чем больше видов деятельности он осваивает, тем больше действий, которые сочетают в себе движение, социальные навыки и сенсорный ввод, выполняет, тем лучше.

Дети, у которых наблюдается наибольший эффект от чрезмерного воздействия гаджетов, - это, как правило те, кому не хватает взаимодействия в семье. Систематически родители могут устранить необходимость и желание проводить слишком много времени перед экраном гаджетов. Если родители и члены семьи будут взаимодействовать с детьми, обсуждать то, что они видели, делали, вместе делать выводы, смеяться и учиться вместе, то смогут противодействовать ущербу, который был нанесен бесконтрольным использованием электронных гаджетов.

Чрезмерное воздействие гаджетов может произойти по многим причинам. Болезнь ребенка и постельный режим в раннем детстве, непонимание реальной опасности и другие ситуации, не зависящие от родителей, могут быть факторами. Точно так же, как диагноз виртуального аутизма не является терминальным. Детский мозг устойчив, немного заботы и много работы могут помочь обратить вспять последствия раннего воздействия гаджетов и значительно ослабить симптомы аутизма и поведенческие проблемы ребенка. Отказ от ежедневного использования гаджетов, качественное времяпрепровождение с родителями и воспитателями, практическое обучение, игры и социальное взаимодействие — все это может иметь большое значение как для профилактики, так и для устранения симптомов расстройства.

Библиографический список

1. Зекиева, П. М., Удиева, Р. У. Влияние социальных сетей на психическое здоровье. Концепции взаимоотношений различных областей науки

в современных условиях. Сб. статей международной научной конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 13-15.

2. Облаухова, А. В. Влияние социальных сетей на психическое здоровье человека / А. В. Облаухова // Молодой ученый. – 2019. – № 23 (261). – С. 192-194.

3. Bedrosian, T. A., & Nelson, R. J. (2017). Timing of light exposure affects mood and brain circuits. *Translational psychiatry*, 7(1), e1017. <https://doi.org/10.1038/tp.2016.262>

4. Gwynette M.F. *et al.* (2018) Electronic screen media use in youth with autism spectrum disorder. *Child Adolesc. Psychiatr. Clin. N. Am*

5. Harlé, Bruno. (2019) Intensive early screen exposure as a causal factor for symptoms of autistic spectrum disorder: The case for «Virtual autism». [Trends in Neuroscience and Education Volume 17](https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100119) <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100119>

6. Hermawati, D., Rahmadi, F. A., Sumekar, T. A., & Winarni, T. I. (2018). Early electronic screen exposure and autistic-like symptoms. *Intractable & rare diseases research*, 7(1), 69–71. <https://doi.org/10.5582/irdr.2018.01007>

7. Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş.B. *et al.* (2020). Uses and Gratifications of Problematic Social Media Use Among University Students: a Simultaneous Examination of the Big Five of Personality Traits, Social Media Platforms, and Social Media Use Motives. *Int J Ment Health Addiction* 18, 525–547 <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9940-6>

8. Leong, L.-Y., Hew, T.-S., Ooi, K.-B., Lee, V.-H., and Hew, J.-J. (2019). A hybrid SEM-neural network analysis of social media addiction. *Expert Syst. Appl.* 133, 296–316. doi: 10.1016/j.eswa.2019.05.024

9. Zamfir M. T. (2013). The consumption of virtual environment more than 4 hours/day, in the children between 0-3 years old, can cause a syndrome similar with the autism spectrum disorder. *Journal of Literary Studies* 13, p. 1-13

Макарова Е.А.,

д. психол.н., проф.

г. Ростов-на-Дону

Гаркуша И.В.

аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ТИУиЭ,

г. Таганрог

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В этой статье рассматриваются особенности применения цифровых технологий в инклюзивном образовании. Так же, как от введения доступной городской среды выигрывают не только люди с ограниченными возможностями здоровья, от использования цифровых технологий в классе получают преимущества все учащиеся данного класса. Цифровые стратегии могут использоваться для поддержки инклюзии в обычном классе, предоставляя множество средств предъявления и обработки информации, учебных действий и анализа результатов. Отправной точкой исследования стал обзор литературы, касающейся инклюзивного образования и использования цифровых технологий в образовании.

Ключевые слова: инклюзия, универсальный дизайн обучения, цифровые технологии, онлайн-ресурсы.

Makarova E.A.

Doctor of Psychology,

Rostov-on-Don

Garkusha I.V.

postgraduate student of Humanities Department,

TMEI, Taganrog

USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary. This article discusses the features of the use of digital technologies in inclusive education. Just as it is not only people with disabilities who benefit from the introduction of accessible urban environments, all students in a given class benefit from the use of digital technology in the classroom. Digital strategies can be used to support inclusion in the brick-and-mortar classroom by providing multiple means of presenting and processing information, learning activities, and analyzing results. The starting point of the study was a review of the literature relating to inclusive education and the use of digital technologies in education.

Keywords: inclusion, universal learning design, digital technologies, online resources.

В свете принятой Национальной программы модернизации образования информационно-коммуникационная компетенция педагога выходит на первый план, как способность самостоятельно отбирать нужную информацию, анализировать её и передавать пользователю, то есть, обучающемуся. Основу информационно-коммуникационной компетенции педагога, работающего в инклюзивных группах, составляют такие компоненты, как умение пользоваться информацией, навыки успешной коммуникации, перцепция. Обучая своих учеников выбору значимой информации в многочисленных онлайн ресурсах, педагог развивает у них такие личностные качества, как критичность, самостоятельность, прогрессивность. Возрастание роли коммуникации становится необходимым условием успешности в инклюзивном обществе.

Отчеты об использовании цифровых технологий в школах однозначно утверждают, что потенциал данных технологий в преобразовании преподавания и обучения в школах России в настоящее время полностью не реализуется. Вместо этого цифровые технологии часто используются для замены старых технологий, таких как книги или меловые доски, а роль учителя и ученика в образовательном процессе остается практически неизменной. Наиболее распространенные области применения цифровых технологий в школах, таким образом, соответствуют «групповому дидактическому обучению», а цифровые технологии в основном используются учителями как инструменты для презентаций или для подготовки учебных ресурсов для урока [1].

Обучающимся предоставляется мало шансов использования цифровых технологий в школе, а когда они их используют, то эта работа обычно заключается в поиске информации в Интернете или отработке базовых навыков работы с компьютером.

Цифровая стратегия для школ подчеркивает потенциал инновационных технологий, который не только расширит возможности преподавания и обучения в школах, но создаст определенную поддержку для инклюзии в общеобразовательном классе; «ИКТ играют важную роль в поддержке инклюзивности и разнообразия для всех учащихся путем улучшения возможностей обучения для всех» [2]. Несмотря на доказанную пользу цифровых технологий в инклюзивном образовании, в исследованиях дается мало указаний, как использовать цифровые технологии для продвижения инклюзивной практики.

Доступная городская среда — это концепция, зародившаяся в архитектуре, которая учитывает «с самого начала потребности доступа самых широких слоев населения и возможный широкий круг пользователей, а не только людей с ограниченными возможностями» [3]. Ее центральная предпосылка заключается в том, что выявление и обеспечение потребностей одного человека принесет пользу значительной части населения, например, срезание бордюра для въезда инвалидной коляски принесет пользу велосипедистам

или мамах с детскими колясками. По аналогии с архитектурой, в сфере образования цель использования цифровых технологий для инклюзивного образования состоит в устранении учебных барьеров в больших классах, чтобы все учащиеся могли взять на себя ответственность за собственное обучение. Утверждается, что применение принципов цифровизации для образовательных потребностей приводит к развитию находчивых и целеустремленных учащихся со специальными знаниями или без них, однако «больше всего, целью цифровых стратегий является развитие действительно инклюзивного образования» [4].

Цифровизация в обучении имеет три руководящих принципа:

1. Предоставление учащимся нескольких различных способов получения информации и знаний;
2. Предоставление учащимся множества средств действия и выражения; альтернатив для демонстрации того, что они знают;
3. Предоставление учащимся нескольких способов взаимодействия; учитывающих интересы учащихся, соответствующие этим интересам задачи, чем повышается мотивация к обучению [5].

Каждый принцип состоит из набора руководящих указаний, которые преподаватели используют в качестве руководства для содействия инклюзивности. Предоставляя учащимся выбор - слушать, смотреть, читать, просматривать и изучать контент, учитель предоставляет варианты восприятия языка и символов и понимания. Этот мультисенсорный подход может дать учителям возможность оформить «информацию так, чтобы ее можно было оптимально представить каждому отдельному ученику». В современном динамичном социуме традиционных тетрадей и печатных книг явно недостаточно, чтобы удовлетворить различные потребности учащихся, совсем напротив, они могут «заблокировать тысячи учащихся, которые по тем или иным причинам не могут учиться как все» [6].

Находчивые, знающие ученики используют цифровые технологии в качестве инструментов, обеспечивающих множество средств представления учебного материала, что может помочь учитывать различные способности учащихся и известные стили обучения. Также подчеркивается, что учителя должны представлять информацию в различных форматах, включая «Powerpoint» презентации, доски SMART и интерактивные графические органайзеры, чтобы обеспечивать разнообразие и доступность учебного материала для учащихся с разными стилями обучения (визуальный, слуховой, вербальный, кинестетический (физический), логический, социальный и одиночный), а также потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья [7].

Хочется также подчеркнуть огромную ценность отображения информации в «нетекстовых формах», таких как изображение, звук и видео, чтобы привлечь внимание к различным подходам к обучению. В инклюзивной

среде отсутствие цифровых технологий может ограничивать возможные способы репрезентации учебного материала, которые учитель может использовать для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. С другой стороны, наличие цифровых технологий открывает богатый спектр динамических возможностей представления и обработки информации, в том числе на экране, в аудио файлах, графических изображениях, видео, анимации, моделирования и любых комбинациях этих возможностей [8].

Множество средств действия и выражения побуждает учителей предлагать варианты «физических» действий, навыки сжатия информации и «свободу выражения», а также обеспечивать учеников с «альтернативными ожиданиями» свободу физической реакции, времени отклика и материалов, использованных для ответа. Это означает, что педагоги должны планировать свои уроки, включив в них альтернативные методы так, чтобы все учащиеся могли продемонстрировать то, что они знают. В качестве рекомендаций предлагается создать обучающую среду, в которой учащимся предстоит развивать собственные стратегии освоения учебного материала, следить за ходом их усвоения и ставить себе соответствующие цели. Диапазон доступных материалов должен предоставлять учащимся возможность выразить свои знания наилучшим доступным для них способом.

Библиографический список

1. Ахметова, Д. З., Артюхина, Т. С., Бикбаева, М. Р., Сахнова, И.А., Сучков, М. А., Зайцева, Э. А. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // Высшее образование в России. – 2020. – №2. – Т. 29. – С. 141-150.
2. Трошина, Е. П., Барабошкина, Е. А., Мантуленко, В. В. Использование цифровых технологий в инклюзивном образовании // Наука и школа. – 2021. – №1.
3. Воронова, Т. А., Самойленко, Н. С., Казаков, В. В. Доступная городская среда: степень участия СМИ в решении проблемы // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2021. – №1 (40).
4. Никулина, Т. В., Стариченко, Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113.
5. Малаховой, Ю. Л. Цифровая трансформация инклюзивного образования: возможности и риски / Ю. Л. Малаховой // Вестник магистратуры. – 2022. – №10-1 (133).
6. Алехина, С. В., Мельник, Ю. В., Самсонова, Е. В., Шеманов, А. Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. – № 5. – С. 116-126 [doi:10.17759/pse.2021260509](https://doi.org/10.17759/pse.2021260509)

Макарова Е.А.
д. психол.н., профессор,
г. Ростов-на-Дону

Илларионов А.А.
аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ТИУиЭ,
г. Таганрог

УЩЕРБ, ПРИЧИНЯЕМЫЙ ИНФАНТИЛИЗАЦИЕЙ ЛЮДЯМ С ОВЗ ИЛИ РАС

Аннотация. В этой статье мы рассмотрим инфантилизм и инфантилизацию, несмотря на то, что слова являются однокоренными, смысл их различен. Инфантилизм – это процесс трансформации поведенческих моделей, при которых формируется такое поведение взрослых, которое свойственно детям. Инфантилизм бывает психологическим, социальным, физиологическим. Есть и другие термины – кидалтизм и «синдром Питера Пэна». В то же время инфантилизацией называют уничижительное отношение к людям с ОВЗ или РАС, несмотря на их возраст, интеллектуальное развитие и талант.

Ключевые слова: инфантилизация, ограничение свободы, принижение, патерналистское отношение, покровительство

Makarova E.A.,
Doctor of Psychology,
Prof. of General and Consulting Psychology department,
DSTU, Rostov-on-Don
Illarionov A.A.,
postgraduate student of Humanities Department,
TMEI, Taganrog

DAMAGE CAUSED BY INFANTILIZATION TO PEOPLE WITH DISABILITIES OR ASD

Abstract. In this article we will look at infantilism and infantilization, despite the fact that the words have the same root, their meaning is different. Infantilism is a process of transformation of behavioral patterns in which the behavior of adults is formed, which is characteristic of children. Infantilism can be psychological, social, and physiological. There are other terms – kidaltism and “Peter Pan syndrome”. At the same time, infantilization is a derogatory attitude towards people with disabilities or ASD, despite their age, intellectual development and talent.

Keywords: infantilization, restriction of freedom, belittlement, paternalistic attitude, patronage.

Гедонистическая направленность СМИ и других средств информации способствует тому, что современные молодые люди не хотят взрослеть, так как взрослая жизнь предполагает ответственность за свои поступки и за других людей. «Живи для себя» и «жизнь без забот» – основные послания молодым людям и подросткам в социальных сетях, СМИ, платформах для видео и иных источниках получения информации [1]. Однако при инфантилизации взрослые люди с ОВЗ или РАС подвергаются унижительной процедуре, несмотря на то, что в некоторых смыслах они превосходят своих обидчиков (интеллект, талант, наблюдательность). Обидные комментарии в адрес людей с ОВЗ или РАС равнозначны оскорблениям. Явная или неявная инфантилизация может нанести им психологический ущерб, так как затрудняет их путь к независимости.

Что такое инфантилизация взрослых людей с ОВЗ? Это длительное обращение со взрослым человеком как с ребенком, даже если его умственные способности больше, чем у обидчика. Исследования показали, что человек в данном случае с большой вероятностью будет чувствовать неуважение и унижение, а также инфантилизация может повлиять на самооценку.

Такое происходит, несмотря на то, что психическое, физическое, социальное или интеллектуальное благополучие человека с ОВЗ не требует такого обращения. Некоторые распространенные проявления инфантилизации являются чисто лингвистическими, например, чрезмерно упрощенные объяснения или рекомендации, использование унижительных прозвищ (например, «крошка», «милая», «сладкий» или «малыш») или предположение, что человек с ОВЗ или РАС не поймет, о чем идет речь, если ему не объяснить в простых, примитивных терминах.

Примером инфантилизации может послужить следующее: пятнадцатилетний аутист очень мало говорит, часто говорит не к месту или разговаривает сам с собой, но в свои 15 лет он уже исследует мир секса, слушает хип-хоп и панк-музыку, занимается в фитнес-центре, ходит в бассейн, творит сложные, магнетически привлекательные рисунки, провел три персональных выставки. Унижительным был тот факт, что учитель наклеил на его руку наклейку со смайликом за правильный ответ на вопрос, как это делают в младших классах. Другой учитель (рисования) дает ему проекты декоративно-прикладного искусства, которые даже пятилетнему показались бы до боли простыми, тем самым намекая, что с более сложными проектами ему не справиться. После всех этих примеров инфантилизации интуиция аутиста «кричит», что что-то не так, явный спазм лицевых мышц подтверждает его подозрения. С ним обращаются как с ребенком. Начинается тихая, оцепеневшая борьба за восстановление самоуважения. «Инфантилизация — это принижение человека, отношение к нему как к младенцу». [2] «Это обращение с ним как с ребенком, жертвой и так далее» [3].

На самом деле, обращение с человеком с ОВЗ или РАС, отличающееся от его возраста, можно считать микроагрессией, оно часто приводит в замешательство и расстройство. Родители, опекуны и учителя считают, что они проявляют доброжелательность, хотя на самом деле они ограничивают его права на независимость, и человек с ограниченными возможностями это чувствует.

Жестокое обращение с людьми с отклонениями в развитии, «неявное инфантилизирующее отношение к инвалидности» часто совершается под видом «их собственной защиты», однако «такое патерналистское отношение дает людям с отклонениями в развитии еще меньший контроль над своей жизнью, усиливает их зависимость от других, поощряет чрезмерную уступчивость и повышает их социальную уязвимость» [4]. «Родители и опекуны иногда совершают «микродействия» – эти небольшие повседневные действия, иногда незаметные, в совокупности составляющие уничтожительный подход к человеку, например, разговор со взрослым человеком с ограниченными возможностями более высоким голосом, как это можно было бы сделать с маленькими детьми; не спрашивают мнение человека о выборе утренней одежды, обуви, еды на завтрак и т.д. Движущими силами этих «микродействий» являются неявные ассоциации. У всех нас есть бессознательные, неявные ассоциации или отношения, которые влияют на наше взаимодействие с другими. Эта неявная «инфантилизация» влияет на поведение не только людей, которые мало контактируют с людьми с ОВЗ и РАС, но и на поведение родителей и опекунов, которые в значительной степени контактируют с людьми с ограниченными возможностями здоровья на регулярной основе [5].

Родительская забота и защита стремится защитить детей, в том числе и выросших детей, от вреда, и молодые люди, имеющие инвалидность, могут быть особым объектом этого желания защитить. Защитные инстинкты человека наиболее сильны, когда он в ответе за заботу о тех, кто обладает реальной или воображаемой хрупкостью. Родители детей с ограниченными возможностями часто испытывают неуверенность, рациональную или иррациональную, относительно того, связана ли инвалидность их ребенка с их собственными действиями или бездействием. Усиленная потребность защищать может быть компенсацией этого чувства вины. Существуют значительные культурные нормы и культурные различия в том, как инвалидность рассматривается: от культур, где инвалидность считается наказанием за грехи членов семьи или предков, до культур, где инвалидность практически не стигматизируется и не ожидает функциональных ограничений. Культурный фон может оказать сильное влияние на то, как родители и лица, осуществляющие уход, переходят от отношений зависимости к отношениям взаимозависимости.

Когда поведение опекуна или родителя отражает один из четырех факторов, их «микро- и/или макроагрессия» влияет на автономию и самоэффективность человека с ограниченными возможностями. Их самооценка, их способность развиваться и познавать мир как обычные люди находятся под угрозой. Однако, учитывая сложность влияния инфантилизирующего поведения, можно назвать инфантилизацию «жестоким обращением».

Инфантилизирующие отношения представляют собой одну из практик социальной эксклюзии людей с ОВЗ и РАС, широко распространенной в социуме. Причины эксклюзии усматриваются в утрате экономических ресурсов и ресурсов социального влияния, влекущем за собой сокращение прав. Так, в инфантилизирующие отношения чаще всего оказываются вовлеченными те люди с ОВЗ и РАС, которые в качестве единственного источника дохода располагают пенсией и проживают совместно с родственниками или опекунами, «законно» занимающими покровительственную позицию. Ограниченность ресурсов, в свою очередь, влечет за собой депривацию потребностей личности, удовлетворение которых крайне важно для поддержания благополучия.

Создание пространства для независимости, предоставление людям с ОВЗ возможности исследовать мир и рисковать в процессе познания — это, пожалуй, одно из самых важных дел, которые могут сделать лица, осуществляющие уход, учителя и родители. Чем увереннее люди с ОВЗ себя чувствуют, тем больше они рискуют и, следовательно, совершают ошибки, тем самым вырастая, развиваясь и пользуясь теми же правами, что и люди, не имеющие инвалидности, на своем пути к взрослой жизни. Выявление тех, кто препятствует им на пути к независимости, и тех, кто способствует этому, требует деликатной бдительности. Нарциссические родители особенно склонны сдерживать своего ребенка. Нарциссическим родителям «нужно, чтобы их дети оставались зависимыми от них еще долго, даже когда дни детства прошли, чтобы они могли продолжать чувствовать себя важными и значимыми в их жизни» [6]. Разлучение родителей с их ребенком-инвалидом на раннем этапе является одной из самых больших проблем. Однако независимость — это долгий, но необходимый путь.

Разговор со взрослыми людьми свысока называется «говором старших» или «детским лепетом». Это тоже форма инфантилизации. Данные выражения оскорбительны для принимающей стороны, поскольку интерпретируются как покровительственные и снисходительные. Разговор со взрослыми людьми свысока называется еще «эйджизм», и это также форма инфантилизации. Подобные высказывания часто оскорбляют тех, кто их принимает, поскольку они интерпретируются как покровительственные и снисходительные. Некоторые распространенные проявления вербальной инфантилизации включают обращение к людям, как если бы они были

детьми, восхваление и ласку взрослых как «хорошую девочку» или «хорошего мальчика», а также использование уменьшительных слов, таких как «милая», «дорогой» и «детка», по отношению к взрослым людям может показаться слишком фамильярным и неуважительным, особенно когда их используют незнакомцы. Люди, которые так говорят, часто имеют благие намерения, и эти имена обычно предназначены для того, чтобы льстить, проявлять заботу или игриво обращаться. Однако этот язык также может быть истолкован как унижительный, поскольку он напоминает речь, которая обычно используется при разговоре с младенцем, маленьким ребенком или домашним животным и заставляет человека чувствовать себя ребенком или неполноценным.

Как распознать инфантилизацию? Инфантильные вопросы включают: «Ты вёл себя прилично?» или использовать «королевское мы», например: «Как у нас дела сегодня?». Это может включать в себя обращение к взрослому «милым», «сладкий» или «очаровательным». Этот вид разговора отличается упрощенной речью, преувеличенным тоном, медленной и эмоциональной речью и часто чрезмерным объяснением концепций. Также используется терминология, связанная с младенцами. Инфантилизация людей с ОВЗ и РАС изучается параллельно с инфантилизацией пожилых людей. У них много общего, и в исследовании можно пользоваться результатами и тех, и других. Инфантилизация может включать в себя смешение возраста с инвалидностью, предполагая, что пожилые люди глухие и разговаривают с ними слишком громко, предполагая, что они имеют когнитивные нарушения и им необходимо «освежать» свои воспоминания при каждом посещении, или игнорировать их, говоря в их присутствии, как будто их нет в комнате.

Инфантилизация часто является формой эйблизма - типа дискриминации, при котором трудоспособные люди рассматриваются как нормальные и превосходящие людей с инвалидностью, что приводит к предрассудкам в отношении последних [7]. Некоторые люди используют снисходительную и покровительственную речь при общении с людьми с ограниченными возможностями. Они могут повышать голос и говорить медленно и сознательно или вообще игнорировать человека, разговаривая вместо этого со своим спутником, переводчиком языка жестов или другим взрослым. Такое поведение оскорбительно, поскольку оно недооценивает когнитивные способности человека и подразумевает, что люди с ограниченными возможностями невидимы, не имеют значения или не имеют ничего значимого для общения. Инфантилизацию часто проводят сотрудники больниц, учреждений длительного ухода и других служб для пожилых людей и людей с ограниченными возможностями. Этот несоответствующий возрасту язык можно считать непрофессиональным. Отношение к взрослым как к детям подразумевает, что они совершили движение назад к более ранним стадиям развития, не осознавая жизненного опыта, который отделяет их от

детей. Инфантилизация может выглядеть как заботливое поведение, но она может быть унижающей и унижительной. Совокупный эффект концептуальной связи между старостью или инвалидностью и детством может привести к социальным реакциям, таким как депрессия, потеря идентичности и замкнутость. Некоторые люди могут начать усваивать эти идеи, и в этом случае инфантилизация может привести к детскому поведению [8].

Как избежать инфантилизации? Вместо использования оскорбительных инфантилизирующих выражений предпочтительнее установить границы и спросить, как человек хочет, чтобы к нему обращались, особенно это касается пожилых людей и людей с ограниченными возможностями, которые могут потерять контроль над своей жизнью и имеют мало выбора. Эти члены нашего сообщества заслуживают того, чтобы к ним относились с вниманием, уважением и полным признанием их личного достоинства.

Библиографический список

1. Андросова, М. И., Тимофеева, Я. А. Инфантилизм как проблема развития личности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1.

2. Farinas, Creigh, & Farinas, Caley. 2015. Don't Call My Sister Cute. Six Good Reasons To Stop Infantilizing Disabled People. Everyday Feminism. <https://everydayfeminism.com/2015/12/infantilizing-disabled-people/>

3. Senator, Susan. 2018. Infantilization and Ableism: Quiet, Insidious, Omnipresent. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/all-families-are-not-alike/2018...>

4. Stollznow, Karen. 2020. *On the Offensive: Prejudice in Language Past and Present*. Cambridge University Press.

5. Русинова, Н. Л., Сафронов, В. В. Ассоциации ценностей и самооценок здоровья в культурных контекстах европейских стран // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2021. – Т. 24. – № 4. – С. 138-161. <https://doi.org/10.31119/jssa.2021.24.4.6>

6. Наберушкина, Э. К., Бессчетнова, О. В. Инклюзивный потенциал молодых инвалидов в сфере медико-социальной помощи и реабилитации / Э. К. Наберушкина, О. В. Бессчетнова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №8 (100).

7. Микляева, А. Инфантилизация пожилых людей в повседневном взаимодействии: к постановке проблемы / А. Микляева // Журнал исследований социальной политики. – 2018. – Том 16. – №1. – С. 109-124.

8. Максимова, С. Г., Ноянзина, О. Е., Максимова, М. М. Специфика межпоколенного взаимодействия в контексте исследования социальной эксклюзии: экспертные оценки // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. – 2017. – №1 (147). – С. 185–19.

Макарова Е.А.

д. психол.н., проф.,

г. Ростов-на-Дону

Турский В.А.

аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ТИУиЭ,

г. Таганрог

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ

Аннотация. Инклюзивное образование – образовательная концепция, которая способствует равенству и участию всех людей в образовательном процессе, получает все большее внимание в эпоху разнообразия в мире. В этой статье инклюзивное образование рассматривается, анализируя, как различные ценности и учения могут формировать инклюзивное образование, принимающее и уважающее различия. С помощью анализа зарубежных и отечественных исследовательских работ в этой статье собраны мнения по поводу традиционной и инклюзивной образовательной среды. Результаты анализа показывают, что концепцию инклюзивного образования можно найти в универсальных ценностях, таких как сострадание, справедливость и братство. Эти учения закладывают прочную основу для создания образовательной среды, которая учитывает многообразие, формирует характер учащихся и способствует взаимопониманию. Однако также встречаются проблемы с интеграцией различных ценностей в образовательную практику, включая разнообразные интерпретации и контекстуальную адаптацию.

Ключевые слова: инклюзия, эксклюзия, социальная модель, маргинальность, специальное обучение.

Makarova E.A.

Doctor of Psychology, Prof.

Rostov-on-Don

Tursky V.A.

postgraduate student of Humanities Department,

TMEI, Taganrog

INCLUSIVE EDUCATION: A MODEL FOR SOCIAL JUSTICE

Abstract. Inclusive education, an educational concept that promotes equality and participation of all people in the educational process, is receiving increasing attention in an era of diversity in the world. This article examines inclusive education by analyzing how different values and teachings can shape

an inclusive education that accepts and respects differences. Using an analysis of foreign and domestic research works, this article collects opinions on traditional and inclusive educational environments. The results of the analysis show that the concept of inclusive education can be found in universal values such as compassion, justice and brotherhood. These teachings provide a strong foundation for creating an educational environment that embraces diversity, builds student character, and promotes mutual understanding. However, there are also challenges in integrating different values into educational practice, including diverse interpretations and contextual adaptation.

Keywords: inclusion, exclusion, social model, marginality, special education.

В данной статье рассматриваются шаги по реализации инклюзивного образования, включая разработку учебных материалов, подготовку преподавателей, сотрудничество с родителями и семьями, а также развитие диалога между сторонниками эксклюзивного и инклюзивного обучения. Несмотря на сложность, применение этой концепции потенциально может сформировать более инклюзивную и устойчивую образовательную среду, построив общество, которое ценит разнообразие и равенство [1].

Наше исследование изучает понимание и реализацию инклюзивного образования. Это исследование основывается, главным образом, на анализе отечественной и зарубежной литературы за последние два десятилетия. В свете положения об инклюзивном образовании школа стала рассматриваться как инклюзивная на основании ее сильных общественных ценностей. В свете этого ожидается, что всех детей, несмотря на различия в умственном и физическом плане в школе будут встречать с распростертыми объятиями. Однако, несмотря на сильный общественный дух, поддерживаемый культурой и образованием, школьное сообщество продолжает бороться с концепциями различий и разнообразия способностей. В ходе исследования мы выявили трудности индивидуальных изменений, а также запланированных изменений в общеобразовательной школе [2].

Исследования проводились в образовательном контексте, а именно в общеобразовательной школе, которая в течение долгих лет по определению являлась исключающей, а акцент делался на специальное образование и специализированные школы для учащихся с ОВЗ. Однако именно в результате этого исключения нам представилась возможность изучить проблемы, сдерживающие реализацию политики инклюзивного образования или препятствующие ей. Независимо от модели социальной справедливости, экономические ограничения видны в микрокосме школы. Возможности, доступные школе, ограничены серьезными финансо-

выми ограничениями в сочетании с растущими требованиями со стороны общества. Эти требования были подкреплены осознанием родителями ценности образования в нестабильном глобальном экономическом климате и с учетом требований экономики.

В основе нашего дискурса лежат особые потребности и инвалидность, и он был очевиден среди сторонников специальных школ и раздельного образования. Многие родители считают, что человека с ОВЗ необходимо учить за пределами обычной системы образования. Недостатки в системе специального обучения игнорировались, а те, кто в ней работал, были освобождены от всякой ответственности, тем самым возлагая причину недостатков на особенности контингента, а не на систему [3]. Этот дискурс на протяжении десятилетий влиял на эксклюзивную практику в образовании и приводил к закрытию доступа к обычному образованию для многих.

Сторонники этой модели рассматривали нормальность как идеал, и любое отклонение от него характеризовали как инвалидность. У них было убеждение, что нарушения по своей сути негативны и, если их не улучшать, не вылечить или не устранить, о них следует замалчивать. Эта модель создавала социальные категории, которые предполагали причинную связь между индивидуальными нарушениями как отклонениями от человеческой нормальности и инвалидностью, что рассматривалось, как ограничение способностей. Эти социальные реакции на нарушения, возникающие в результате методического исключения учащихся с ОВЗ из школ и других социальных сред, создавали цикл нормальности, различий и процедур для лечения, которые усиливались двойной системой специального образования и обычного образования [4]. Образование усиливало такую практику путем строительства специальных школ и подготовки специальных учителей, а также путем превращения инвалидов в объекты бесконечных испытаний и измерений. Образование включало столько же, сколько и исключало, и норма, по которой измерялась инвалидность, была в основе специального образования, одновременно ограничивая диапазон возможностей инклюзивного образования [5].

Проявление активности людей с ограниченными возможностями во всем мире привели к сдвигу идеологического мышления от медицинского дефицита или индивидуальной модели к социальному режиму, основанному на принципах социальной справедливости. Социальная модель сегодня определяет инвалидность как предпосылку для создания исключительных социальных и экономических практик и структур, укорененных в культурных установках, и стремления развеять понимание того, что существует причинно-следственная связь между нарушениями и инвалидностью. Данная социальная модель не отрицает проблему инвалидности, а выявляет ее внутри общества. Иными словами, инвалид-

ность рассматривается как навязываемая людям с ограниченными возможностями дискриминирующая социальная структура. Социальная модель отвергает базовые концепции, лежащие в основе медицинской модели диагностики проблем и их лечения, и борется с маргинализацией и дискриминацией, устраняя барьеры, создаваемые социальными и культурными институтами. Данная социальная модель основана на принципах социальной справедливости, которые, по мнению Щугуренского (2000), характеризуют общество как общество, которое стремится к принципам равенства и солидарности, ценит и понимает различия и придает большое значение человеческому достоинству. Он предполагает, что взгляды на социальную справедливость пронизывают дискурсы об инклюзивности и являются средством достижения равенства для учащихся с ограниченными возможностями. Он также утверждает, что модель социальной справедливости — это не просто традиционная модель с индивидуалистическими взглядами на предоставление доступа к образованию или взглядами на социальную ответственность, но преобразующая модель, в которой исследуются основополагающие идеологические и исторические предположения о различиях, где практика сознательно обсуждается, где маргинализация подвергается критике и дискредитации, где ресурсы распределяются в рамках значимых обязательств [6]. Поскольку социальная справедливость является преобразовательной, одним из руководящих принципов социальной модели является принцип, согласно которому отношения, ценности и убеждения в обществе являются основой инклюзивного образования. Включая принципы социальной справедливости, данная социальная модель рассматривает образование как катализатор преодоления предвзятого отношения общества к людям с ограниченными возможностями. Эта модель, на которой основана инклюзивность, предполагает действия, предпринимаемые для обеспечения равенства в образовании и свободы от дискриминации. В образовании модель реализуется посредством инклюзивного образования и рассматривает образование в более широком смысле как средство преодоления предвзятого отношения в обществе к людям с ограниченными возможностями. Согласно этой модели, образование включает в себя совершенно иные практики, соответственно, подходы к учебной программе, формирование классов и потребности всех заинтересованных сторон должны будут существенно изменяться, чтобы разрушить стереотипные и дискриминирующие взгляды и убеждения. Более того, эта модель предусматривает среду, в которой будут школы, которые доступны и предоставляют пространство и структуру для участия всех.

Вышеупомянутая модель послужила основой для дискурса о том, что несет в себе мощные послания для практики. Например, позиция

медицинского дефицита рассматривает понимание инклюзивности, укоренившееся в нормативных документах, как способствующее толерантности, а не инклюзивности. С другой стороны, социальная модель утверждает, что инвалидность и трудности не должны уменьшать равный доступ и участие в образовании и социальной жизни, и утверждает, что посредством инклюзивного образования может быть достигнуто равенство в образовании и обществе. Точно так же данная модель показала, что образ мышления влияет на действия; в данном случае на практику инклюзивного образования. Это предполагает, что образовательные структуры должны удовлетворять потребности всех учащихся, признавая и уважая их различия, изменяя отношение к ним и окружающую образовательную среду в сторону доступности [7].

Инклюзивная практика учителей, вероятно, будет устойчивой в течение какого-то периода времени, поскольку учителя будут применять методы, которым они научились в рамках повышения квалификации. Затем они склонны возвращаться назад и использовать личный опыт, укоренившийся в их собственном преподавательском репертуаре. Можно утверждать, что вера в эксклюзивию укоренилась в национальном сознании, и многие учителя, которые в настоящее время преподают, прошли подготовку и начали свою педагогическую карьеру в рамках парадигмы, которая твердо придерживалась идеи правильности эксклюзивии. Многие учителя полагают, что учащиеся с ограниченными возможностями лучше обеспечены в специальных школах.

Однако следует подчеркнуть роль сообщества в поддержке инклюзивности образования, в некоторых случаях сообщество имеет возможность влиять на практику инклюзивного образования. Например, ассоциация «Аутизм-Регионы» – организация родителей детей с расстройствами аутистического спектра, РОО помощи детям с расстройствами аутистического спектра «Контакт» и другие, миссия которых – сделать так, чтобы дети с ОВЗ нашли достойное место в жизни, они подчеркивают сотрудничество и совместное использование ресурсов для внедрения и поддержки инклюзивного образования в общеобразовательной школе, речь идет о доступных ресурсах и доступных структурах.

Библиографический список

1. Михайлова, Н. В. Инклюзия, адаптация, интеграция - взаимная обусловленность и единство социокультурных механизмов / Н. В. Михайлова // Гуманитарное пространство. – 2023. – Т. 12, № 1. – С. 59-64. – DOI 10.24412/2226-0773-2023-12-1-59-64.
2. Крайник, В. Л., Ерохин, В. В. Ключевые проблемы инклюзивного образования в современной школе // МНКО. – 2019. – №2 (75).

3. Давыдова, Л. Н., Колокольцева, М. А., Рябова, Е. В. Инклюзивное образование и нравственные взаимоотношения. Грани одной проблемы. Москва, 2018.

4. Смирнова, Л. В. Актуальные проблемы специального образования: анализ ошибок и пути преобразований / Л. В. Смирнова // КПО. – 2022. – №4 (32).

5. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов: в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010.

6. Schugurensky, Daniel. The forms of informal leaning: towards a conceptualization of the field. WALL Working Paper No.19, 2000.

Cenci A., Vilas Bôas D. F., Damiani M. F. The Challenge of Inclusive Education in a Brazilian School: Teachers' Concerns Regarding Inclusion: Research, Society and Development. 2016. No 2(2). Pp. 94–106.

Макарова Е.А.,
д. психол.н., проф.,
г. Ростов-на-Дону
Чичкала М.Б.

аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ТИУиЭ,
г. Таганрог

СНИЖЕНИЕ СТРЕССА, ПОВЫШЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация. В этой статье рассматриваются особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра (РАС). В последние годы все большую актуальность приобретает проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей-инвалидов, и их влияние на психическое развитие и здоровье детей. В нашем случае рассматривается не только психическое здоровье детей, но и психическое состояние родителей, тот стресс, которому они постоянно подвергаются. Наиболее важными факторами, влияющими на развитие ребенка, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта у ребенка с родителями, структура семьи, а также стиль воспитания и общения в семье. Самоэффективность родителей в этом случае играет ключевую роль в установлении партнерства между родителями и детьми с РАС, между семьей, учителями и психотерапевтами.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, воспринимаемый стресс, родительская самоэффективность.

Makarova E.A.
Doctor of Psychology, Prof.,
Rostov-on-Don
Chichkala M.B.

postgraduate student of Humanities Department,
TMEI, Taganrog

REDUCING STRESS, INCREASING PARENTAL SELF-EFFICACY IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH ASD

Abstract. This article examines the features of parent-child relationships in families raising children with autism spectrum disorder (ASD). In recent years, the problem of parent-child relationships in families raising disabled children and their impact on the mental development and health of children has become increasingly relevant. In our case, we consider not only the mental health

of children, but also the mental state of parents, the stress to which they are constantly exposed. The most important factors influencing the development of a child are the family atmosphere, the presence of emotional contact between the child and his parents, family structure, as well as the style of education and communication in the family. Parental self-efficacy in this case plays a key role in establishing partnerships between parents and children with ASD, between families, teachers and therapists.

Keywords: autism spectrum disorder, perceived stress, parental self-efficacy.

Как правило, большинство исследований в области психологии посвящены проблемам детей с расстройствами аутистического спектра, но не так много работ, которые посвящены семьям и родителям, которые несут на себе нелегкий груз ухода за детьми с РАС в их самоотверженной попытке улучшить их качество жизни, способствовать их социализации и интеллектуальному развитию. Исследования о роли родительского восприятия стресса и родительской самоэффективности в качестве посредника между детьми с РАС и социумом показывают, что родительская тревога, воспринимаемый родительский стресс опосредуют отношения между проблемами поведения детей и снижением родительской самоэффективности.

Родители детей с РАС активно участвуют в комплексном решении проблем своих детей наряду с учителями и психологами, именно поэтому они склонны испытывать гораздо больший стресс, чем родители детей без нарушений развития или родителей детей с другими особыми потребностями [1]. Опрос родителей детей с РАС показал, что 30% родителей испытывали от умеренного до тяжелого уровня стресса, менее 20% испытали умеренный стресс [2]. Некоторые родители сообщают об увеличении воспринимаемого стресса в процессе воспитания детей с РАС. Исследования о повышении стресса у родителей показывают, что родители детей с РАС имеют более высокий уровень стресса, чем родители детей с другими заболеваниями. Переживание стресса является, с одной стороны, реакцией на внешнее или внутреннее событие, но одновременно специфика и интенсивность его переживания зависят от субъективных особенностей человека. Так, например, пожилые люди в семье с аутистичными детьми испытывают утомляемость, повышенные проблемы с физическим здоровьем, боли в теле, ухудшение общего самочувствия и снижение качества жизни [3].

Одна из попыток преодолеть стресс у родителей детей с РАС – хорошее управление воспринимаемого стресса. Техника эмоциональной свободы – терапия, ориентированная на энергетическую систему организма, помогает освободить человека от эмоционального и физического расстройства с использованием метода теппинга. Теппинг – это терапия, направленная на управление эмоциями, в ходе которой снимаются эмоци-

ональные блоки. Сам метод схож с китайским точечным массажем, в процессе которого происходит постукивание пальцами по определенным энергетическим точкам. Целью является снижение тревожности и стресса, чтобы помочь родителям детей с РАС справиться со стрессом. Результаты исследования показали статистически значимое снижение при стрессе и тревоге со средней разницей в исходном состоянии [4].

Управление стрессом для родителей, у которых есть дети с РАС, также может быть достигнуто за счет повышения уровня родительской заботы и возрастания самооффективности; это следует из исследования, проведенного с целью проверить родительскую самооффективность при рождении детей с РАС, которое говорит о том, что высокая родительская самооффективность коррелирует с меньшим количеством родительских обязанностей, а, следовательно, снижает стресс [5]. Аспекты родительской самооффективности включают в себя: привязанность или эмоции, игра, сочувствие или понимание, рутинные обязанности, контроль, ограничения, давление, принятие и обучение [6]. Исследование убеждений родителей в самооффективности с учетом родительских знаний о ребенке, его развитии утверждает, что знания родителей о развитии ребенка повышает самооффективность родителей и родительские компетенции. Родительская самооффективность и компетентность положительно связаны, когда знания родителей о развитии ребенка достаточны для принятия важных решений.

Через интегрирование программы семейного коучинга для семей, воспитывающих детей с РАС, есть надежда, что родители смогут работать совместно с учителями и психологами и активно воспитывать детей с РАС. Целью данной программы является выявить воспринимаемые показатели стресса и оценки родительской самооффективности для родителей детей с РАС, а после этого обеспечить их участие в комплексной семейной программе вмешательства, которая была специально разработана для решения этих проблем. Новизной в этом проекте является вмешательство, оказываемое родителями детей с расстройствами аутистического спектра, что может уменьшить их воспринимаемый стресс.

Исследования сообщают о значительной связи между воспринимаемой социальной поддержкой и родительским стрессом для тех, кто воспитывает детей с диагнозом РАС. В частности кажется, что самый распространенный источник поддержки может исходить от друзей. Напротив, воспринимаемая поддержка со стороны значимого другого была только обратно пропорционально связана с одним из факторов (существующие физические проблемы), в то время как воспринимаемая поддержка семьи не была связана с каким-либо из факторов. Профессионалы (учителя, педагоги, воспитатели, психологи) не влияют на стресс родителей, хотя некоторые исследования показывают, что профессионалы также испытывают стресс [7], но они могут выбирать, стоит или нет работать с детьми-

инвалидами, в то время как у родителей этого выбора нет. Кроме того, профессионалы гораздо менее эмоционально вовлечены, чем родители. Результаты других исследований показали, что родители детей с более тяжелыми расстройствами испытывают больший стресс по субшкалам «угроза» и «потери». Некоторые авторы сообщают, что уровень родительского стресса варьируется в зависимости от тяжести симптомов у ребенка [8]. Главная забота родителей связана с отсутствием навыков общения и социальных аспектов жизни ребенка. Родители испытывают значительный стресс из-за дефицита общения и эмоциональных трудностей своих детей. Кроме того, матери, имеющие детей с высоким уровнем зависимости, испытывают больше семейных и социальных трудностей. Напротив, родители, имеющие более независимых в бытовых вопросах детей, чувствуют себя более благополучными.

Шкала родительской самооффективности нацелена, в первую очередь, на родителей и семьи с детьми с РАС. Выделяют три типа самооффективности: общую, предметно-ориентированную, и ориентированную на конкретную задачу. Это соответствует теории, которая была разработана и оценена во всем мире за последние несколько десятилетий, что вмешательства в семьи с детьми с нарушениями нервно-психического развития и инвалидностью направлены на повышение способности родителей успешно воспитывать детей посредством обучения, поддержки и воспитания, и их основная цель состоит в том, чтобы влиять на психосоциальное благополучие родителей [9]. Большинство этих программ вмешательства состоят из обучения навыкам родительской поддержки и родительского воспитания. В результате эти программы ориентированы на предоставление знаний (родительская поддержка) или методы (вмешательства, осуществляемые при посредничестве родителей). Основная цель этого вмешательства – снизить влияние проблем, с которыми сталкиваются семьи детей с ограниченными возможностями, обучая родителей новым знаниям и навыкам, позволяющим снизить поведенческие отклонения ребенка, эмоциональные трудности и проблемы развития.

Отцы обычно демонстрируют больше самооффективности, но и больший эмоциональный стресс, чем матери, и это объясняется различиями в мотивации отца и матери. Матери были мотивированы ориентироваться на результат (например, содействие развитию ребенка). Родители, в семье которых растет ребенок с РАС, могут увеличить уровень родительского стресса, что может негативно повлиять на их психическое здоровье, потому что дети с РАС часто демонстрируют проблемное поведение в дополнение к основным симптомам РАС, например, языковой и социальный дефицит, ограниченное или повторяющееся поведение, а также поведенческие проблемы (например, истерики, непослушание) [10]. Результаты других исследований показывают, что неформальная социальная поддержка

и социальные СМИ воспринимаются родителями как более полезные, чем формальная поддержка, оказываемая официальными организациями, которую родители обычно воспринимают как нейтральную [11].

Через шкалу самоэффективности для предотвращения вызывающего поведения родителей практикующие специалисты могут добиться следующего: оценки (самооценки) самоэффективности родителей; выявления родителей с низкими показателями самоэффективности, и поддержки таких родителей в повышении навыков и компетентности. Улучшение родительской самоэффективности позволяет родителям предотвратить собственное вызывающее поведение, которое, в свою очередь, проецируется на детей, добиться улучшения психического здоровья родителей и детей с РАС, и особенно предотвратить отставание в развитии. Существующие шкалы родительской самоэффективности не привязаны к конкретной задаче, например, к профилактике вызывающего поведения родителей или детей. Дети с РАС имеют сложности с общением; также они сверхчувствительны или нечувствительны к раздражителям окружающей среды, что приводит к вызывающему поведению уже со стороны детей.

Доказано, что родители детей с РАС больше страдают от депрессии, чем родители детей с другие нарушениями развития. Интегрированное семейное коучинговое вмешательство для родителей детей с РАС влияет на снижение стресса у родителей, существенно влияет на увеличение родительской самоэффективности. Однако предполагается, что необходимы дальнейшие исследования в этой области, так как спектр аутизма очень широк, существует реальная потребность в поддержке со стороны родителей. Следовательно, тенденция уменьшения воспринимаемого стресса родителей детей с РАС, увеличение родительской самоэффективности и качества жизни семьи в целом является актуальной задачей.

Библиографический список

1. Михалькова, Е. И. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих особенных детей / Е. И. Михалькова, С. А. Радченко // Исследования молодых ученых: материалы LIV Междунар. науч. конф. (г. Казань, февраль 2023 г.). — Казань: Молодой ученый, 2023. — С. 40-46.

2. Меренков, А. В., Шарф, А. С., Осипова, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение семей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 360-371.

3. Ткачева, В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / Под научной редакцией И. Ю. Левченко. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 144 с.

4. Iskayantia A., Hartini N. Self-Efficacy Parenting and Nursing Stress: Study on Mother from Spectrum Autism Children. *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi*, 2019, 4(1): 43-52. https://doi.org/10.1300/J146v12n01_07
5. Sims D. C., & Skarbek A. J. Parental Self-Efficacy: A Concept Analysis Related to Teen Parenting and Implications for School Nurses. *The Journal of School Nursing*, 2019, 35(1): 8-14. <https://doi.org/10.1177/1059840518755871>
6. Hohlfeld A. S., Harty M., and Engel M. E. Parents of Children with Disabilities: A Systematic Review of Parenting Interventions and Self-Efficacy. *African Journal of Disability*, 2018, 7:1-12. <https://dx.doi.org/10.4102%2Fajod.v7i0.437>
7. Shepherd D., Goedeke S., Landon J., and Meads J. The Types and Functions of Social Supports Used by Parents Caring for a Child with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, 50(4): 1337-1352. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04359-5>
8. Schnabel A., Youssef G. J., and Hallford D. J. Psychopathology in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review and MetaAnalysis of Prevalence. *Autism*, 2020, 24(1): 26-40. <https://doi.org/10.1177/1362361319844636>
9. Организация психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья : Методические рекомендации /Авторы сост.: Т.В. Зеленкова, Е.В. Селезнева. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – 58 с.
10. Моцовкина, Е. В., Вишневыкий, В. А. Направления социально-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, 2018. – № 12 (3). – С. 91-96.
11. Ткаченко, И. В. Личностно развивающий ресурс семьи / И. В. Ткаченко. – М.: КРЕДО, 2018. – 278 с.

Меньшикова Т.И.

канд. пед. наук, доц.
ТИ имени А.П. Чехова (филиал),
ФГБОУ ВО РГЭУ («РИНХ»),
Таганрог, Россия;

Москачева О.И.

магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрога, Россия

СПЕЦИФИКА СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности страхов у детей младшего школьного возраста с проблемами речевого развития, представлены сравнительные результаты диагностики страхов у младших школьников с ОНР – с заиканием, дизартрическими нарушениями, недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи и детей с нормальным речевым развитием.

Ключевые слова: детские страхи, младшие школьники, речевые нарушения, дети с ОНР.

Menshikova T.I.

Candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor,
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch),
ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog, Russia;

Moskacheva O.I.

Undergraduate of
Taganrog Institute named
after A.P. Chekhov (branch),
ROSTOV STATE
UNIVERSITY (RINH),
Taganrog, Russia

THE SPECIFICS OF THE FEARS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENT PROBLEMS

Annotation. The article examines the features of fears in primary school children with speech development problems, presents comparative results of the diagnosis of fears in younger schoolchildren with ONR - with stuttering, dysarthric disorders, underdevelopment of the phonetic and phonemic side of speech and children with normal speech development.

Keywords: childhood fears, primary school children, speech disorders, children with ONR.

На современном этапе развития общества психика младших школьников перегружена потоком разнообразной информации, что создает значительное давление на эмоционально-волевую сферу детей. Такие нагрузки могут неблагоприятно отразиться на психическом здоровье ребенка, проявляясь в дальнейшем в виде истерических реакций, страхов, агрессивности, повышенного уровня тревожности и др.

Актуальность исследования детских страхов определяется пониманием важности того, насколько сильно эмоциональное благополучие ребенка влияет на развитие его личности, полноценное включение в социум (А. И. Захаров, В. С. Мухина, М. А. Панфилова, А. М. Прихожан, и др.) [2; 6; 7; 8]. Тревожность и страхи, всегда сопровождающие эмоциональное неблагополучие, могут нарушать детско-родительские отношения, отражаться на взаимоотношениях ребенка со сверстниками, препятствовать социальной активности. Страхи ребенка младшего школьного возраста тесно связаны с приобретением им социального опыта, с осознанием реального и нереального окружающего мира и своей позиции в нем [4].

Данная проблема особенно ярко проявляется у различных групп детей с нарушениями развития, одну из которых составляют дети с недостатками речевого развития (общее недоразвитие речи, заикание). В настоящее время младшие школьники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу среди детей с ОВЗ.

Речевые функции этой категории детей были подробно исследованы Л.С. Волковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др. [1; 9]. Своеобразие мышления, памяти, восприятия, психического развития детей с нарушениями речи рассмотрены в трудах Г. В. Чиркиной, Е. М. Мастюковой, Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской и др., однако проблема специфики страхов младших школьников с ОНР остается малоизученной [1; 5; 9].

В целом у детей с общим недоразвитием речи имеются вторичные нарушения эмоциональной сферы. Из-за нарушения речи ребенок попадает в условия социальной депривации, в результате чего усвоение социального опыта затрудняется, эмоциональная лексика формируется с нарушениями и с большим отставанием в сроках [3].

У младших школьников с недостатками речевого развития выявляются как возрастные страхи, так и специфические страхи, связанные с нарушением речевого развития; особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста с ОНР характеризуется многообразием возрастных страхов, устойчивостью и интенсивностью их переживания; школьники с недостатками речевого развития нуждаются в целенаправленной психокоррекционной работе по преодолению страхов, эффективность которой возрастает при использовании игровых технологий.

Психологическое исследование страхов осуществлялось нами в процессе обследования 54 школьников 7-8 лет г. Батайск (24 школьника с ОНР - с заиканием, дизартрическими нарушениями, недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи и 30 детей с нормальным речевым развитием).

В группе детей с ОНР все школьники имели логопедическое заключение – общее недоразвитие речи, III уровень.

Для выявления страхов младших школьников нами был использован опросник детских страхов А.И. Захарова, модифицированный для выявления страхов детей младшего школьного возраста с учетом специфики речевого дефекта [2].

Полученные результаты мы интерпретировали по количественным и качественным показателям. К количественным показателям мы отнесли среднее число возрастных страхов. В качестве нормативного сравнительного показателя страхов у детей в возрасте 7-8 лет, посещающих школу, были использованы данные А.И. Захарова. По мнению автора, среднее число страхов у школьников в этот период составляет: у девочек - 11-12, у мальчиков – 9. Слишком большое количество страхов у детей (свыше 14 - у мальчиков и 15 – у девочек) указывает на «развитие невроза или тревожности в характере и актуальность их устранения» [2].

Результаты, полученные в исследовании, показали, что среднее число страхов у детей с ОНР – 16, у младших школьников с нормальным развитием – 13. Таким образом, школьники с ОНР имеют больше страхов, чем считается нормой. Среднее число страхов у 75% заикающихся детей составляет 13-14, что превышает возрастную норму эмоционального развития. У 28% детей из этой группы количество страхов значительно превышает возрастной показатель (более 17 страхов). В этой подгруппе у детей выявлены такие разнообразные страхи, как страх темноты, сказочных

персонажей, страх причинения физического ущерба, речевой страх. У 47% испытуемых количество страхов незначительно превышало возрастную норму (на 2-3 страха), а у 25% заикающихся дошкольников количество страхов соответствовало возрастной норме.

В группе заикающихся детей были выявлены гендерные различия в частоте проявлений возрастных страхов. Большинство исследуемых мальчиков (54%) показали повышенное количество страхов, в то время как у девочек этот показатель 28%.

Средний уровень возрастных страхов у детей с нормальным развитием речи составлял 12-13. При сравнении этих данных с нормальным уровнем страхов у детей 7-8 лет, представленных А.И. Захаровым, можно отметить, что у школьников с нормальным развитием речи среднее количество страхов в основном соответствовало норме для их возраста. Только 26% детей показали повышенное количество страхов (более 15 страхов).

Таким образом, в группе детей с недостатками речевого развития преобладают страхи в большей степени - 75%, чем в группах детей с нормальным речевым развитием (46%). Следовательно, у большего числа исследуемых младших школьников с недостатками речевого развития наблюдается разнообразие возрастных страхов, отражающее специфические трудности их эмоционального развития.

Проведенный количественный анализ позволил нам выделить основные страхи у исследуемых младших школьников: страх причинения физического вреда, медицинские страхи, боязнь навредить здоровью, страх перед сказочными и криминальными персонажами, военные действия, ночные страхи, страх перед стихийными бедствиями, специфические страхи, страх физического и вербального наказания со стороны родителей, социальные страхи, боязнь за свою жизнь и жизнь родителей.

Особый интерес представляет качественное различие в содержании страхов у детей с ОНР и нормальным речевым развитием. В этих группах наименее выражены социально опосредованные и специфические страхи. Детей меньше всего беспокоят социально-опосредованные страхи, связанные с общением и социумом, такие как страх перед людьми, родителями и врачами. Специфическими являются страхи замкнутого пространства, воды, больших площадей и страх речи. Этот страх проявляется у детей с ОНР, но не выявлен у детей с нормальным речевым развитием. В группе детей с ОНР 38,9% детей испытывают страх речи, причем у 21,3% заикающихся он имеет высокий уровень выраженности. Дети осознают, что боятся говорить из-за запинок в речи. У остальных (10,6%) страх проявляется скорее как неуверенность и фрустрация, которые возникают только в ситуациях общения, и дети стараются не говорить и не вступать в диалог. У школьников с ОНР (39,4% исследуе-

мых детей) также есть страх речи, который проявляется фрустрированностью из-за речевого дефекта, переживаниями и неуверенностью в себе относительно преодоления речевых проблем, боязни не исправить их и неуверенности в общении с другими людьми, особенно детьми.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: страхи детей с недостатками в речевом развитии отличаются большим разнообразием, устойчивостью и высокой интенсивностью переживания, тесной связью с родительскими страхами и условиями воспитания, а также эмоциональной фиксацией специфических страхов, таких как фрустрация от речевого дефекта, имеющая различную психологическую природу у школьников с ОНР.

У младших школьников с недостатками речевого развития возникают эмоциональные трудности, связанные с их возрастом. К таким трудностям относятся: увеличенное количество страхов в возрасте 7-8 лет; дети с недостатками речевого развития имеют особенности эмоционального развития, вызванные как клиническими проявлениями их речевого нарушения, так и особыми социально-психологическими условиями воспитания (неприятие другими людьми особенностей речи ребенка, авторитарный стиль воспитания, завышенные или непоследовательные требования, гиперопека); у младших школьников с недостатками речевого развития наблюдаются различные возрастные страхи, которые отличаются от страхов у нормально развивающихся сверстников; преобладание негативного эмоционального опыта приводит к тому, что школьники с недостатками речевого развития осторожно и с тревогой относятся к новым социальным контактам, что в свою очередь ограничивает их возможности развития речи, когнитивных навыков, социальной адаптации и эмоционально-личностного развития. Отмеченные показатели эмоционального неблагополучия у младших школьников с недостатками речевого развития свидетельствуют о необходимости психокоррекционной работы.

Библиографический список

1. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов /под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 1998 – 680 с.

2. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург: Издательство СОЮЗ, 2000. – 448 с.

3. Ковалевская, А. А. Психологическая коррекция страхов младших школьников / А. А. Ковалевская // Проблемы современного педагогического образования, 2016. – № 44. – С.75–81.

4. Колягина, В. Г. Психодиагностическое изучение страхов у дошкольников с недостатками речевого развития / В. Г. Колягина // Матери-

алы Международной научно-практической конференции «Молодые ученые московскому образованию». – М.: 2008 – С. 291-294.

5. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р. И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 129 с.

6. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – Москва: Академия, 2000 – 456 с.

7. Панфилова, М. А. Лесная школа: Коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников / М. А. Панфилова. – М.: Сфера, 2002. – 94 с.

8. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М.: МПСИ, 2000. – 384 с.

9. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

Москаленко В. Г.,
учитель-логопед
ГДОУ ЛНР ЯСКВ «Улыбка»,
г. Стаханов

РОЛЬ ТЬЮТОРА И ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье раскрывается важность роли тьютора и инклюзивного волонтера в проектировании инклюзивного образовательного пространства, так же работа над обеспечением доступного качественного образования для людей с ограниченными возможностями и детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их особых образовательных потребностей.

Ключевые слова: тьютор, инклюзия, образование, дошкольники.

Moskalenko V. G.
the teacher is a speech therapist
GDOU LNR YASKV "Smile"
by G.Stakhanov

THE ROLE OF A TUTOR AND AN INCLUSIVE VOLUNTEER IN DESIGNING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

Annotation The article reveals the importance of the role of a tutor and an inclusive volunteer in designing an inclusive educational space, as well as working to provide affordable quality education for people with disabilities and children with disabilities, taking into account their special educational needs.

Keywords: tutor, inclusion, education, preschoolers.

Преобразования, происходящие в настоящее время в российской системе образования, включая развитие инклюзивных практик, гарантируют равные права на образование и доступ к общему образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а также выбор подходящей для них траектории обучения. Сегодня детям с ограниченными возможностями не нужно учиться в специальных учреждениях, они могут получить образование и лучше адаптироваться к жизни в обычной школе. У здоровых детей совместное обучение со сверстниками с ограниченными возможностями помогает развить терпимость и ответственность – качества, которые так необходимы сегодня.

Инклюзивная образовательная среда служит реализации права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, независимо от региона проживания, тяжести нарушений психического и физического развития, способности овладеть уровнем квалификации и типом образовательного учреждения. Инклюзивное образование приводит к тому, что ребенка с особыми образовательными потребностями можно найти во многих социальных сетях. Дети с ограниченными возможностями получают информацию, доступную их сверстникам; они учатся вступать в равноправные отношения с разными людьми. У них есть возможность узнать о разных социальных ролях, способах работы с разными людьми.

Сегодня людям с ограниченными возможностями не нужно учиться в специальных учреждениях, наоборот, они могут получить образование и лучше адаптироваться к жизни в обычной школе. Одним из важнейших условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система поддержки детей с ограниченными возможностями, в частности поддержка тьюторов [4, 5].

Тьютор (англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueor – наблюдаю, забочусь) – новая специальность в нашем обучении. В интегративном образовании должность тьютора сохраняет свои основы, но и приобретает новые специальные компоненты. Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ограниченными возможностями в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. Тесно сотрудничая с учителем, специалистами и родителями, педагог может создать благоприятную среду, в которой ребенок сможет успешно учиться и адаптироваться в обществе.

Роль репетитора не ограничивается сопровождением ребенка. Выполняя свою ключевую роль, тьютор целенаправленно работает над достижением главной цели – привести ребенка к наиболее успешному развитию в инклюзивной среде, не нарушая привычного образа самой среды (т.е. не превращая инклюзивную среду в коррекционную) [1].

С одной стороны, важно помочь ребенку адаптироваться к социальным правилам, распорядку дня и сенсорным стимулам в естественной среде, а с другой стороны, научить других (как взрослых, так и сверстников) понимать особенности ребенка с ограниченными возможностями и воспринимать его как неотъемлемую часть.

Важные принципы в работе репетитора с ребенком-инвалидом.

1. Партнерство, доброжелательная позиция. Ты учишься, а я тебе помогаю. Это моя работа. Я тоже устаю, иногда мне нужно помочь себе. Когда возникают трудности, давайте преодолевать их вместе – это приведет к успеху.

2. Цель. Благодаря репетитору ребенок должен понимать, к какой цели он идет. Решение 5 примеров – это цель. Не стесняйтесь отвечать на вопросы учителей - это цель. Другими словами, цели могут быть очень маленькими, но, прежде всего, достижимыми «здесь и сейчас».

3. Маленькая победа – это большая радость. Для ребенка с отклонениями в развитии важно добиться успеха.

4. Поощрение должно быть бесценным для ребенка. Смысл этого принципа в данном случае заключается в том, что ребенок понимает поддержку, похвалу. Воспитатель должен найти для ребенка именно то поощрение, которое будет для него наиболее неожиданным (и в то же время, конечно, социально приемлемым). Сам воспитатель должен получать удовольствие, сопереживать неудачам, чтобы ребенок понимал эмоции своего помощника [4].

Успех репетиторства зависит от многих факторов:

- психологическая готовность администрации и персонала образовательного учреждения принять, воспринять основные принципы;

- наличие специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;

- наличие необходимых специалистов или организация психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья через специалистов ресурсных центров, центров психолого-педагогического развития и коррекции.

Кроме того, не каждый может выполнять функции тьютора для ребенка с особыми потребностями. Идея поддержки таких детей предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих в системе интеграции, в частности:

- понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм обучения;

- знание психологических закономерностей и особенностей возраста и развития личности ребенка;

- умение анализировать специфику взаимодействия ребенка с ограниченными возможностями и социального окружения;

- умение реализовывать различные методы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учащимися и в группах, с родителями, учителями, специалистами, руководством) [5].

Репетиторство, как правило, заключается в организации образовательного движения ребенка, основанного на постоянной, отраженной взаимосвязи его успеваемости с интересами и стремлениями. Воспитатель или учительница, выполняющая функции тьютора на ранних этапах обучения, служит ориентиром для ребенка в школьном классе. Задача тьютора – организовать воспитание ребенка с учетом его интересов и особенностей.

Инклюзивное волонтерство – относительно новый термин. Инклюзия – это процесс реального вовлечения людей с ограниченными возможностями в активную социальную жизнь. Под «волонтерством» мы подразумеваем широкий спектр деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи на дому, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которые осуществляются добровольно на благо широкой общественности, независимо от денежного вознаграждения. Волонтерское движение является одним из требований к организации инклюзивного образовательного пространства, а также одним из важных факторов развития, интеграции и адаптации людей с ограниченными возможностями к условиям образовательной среды.

Роль волонтерства в инклюзивном образовании велика. И, пожалуй, одной из самых высоких целей является вовлечение участника инклюзивного образования в волонтерское движение. Ценность каждого волонтера не зависит от его способностей и состояния здоровья. Участвуя в волонтерском движении, люди с ограниченными возможностями имеют возможность улучшить свое социальное положение, а также улучшить взаимодействие в социальной, карьерной и межличностной сферах. Развитие индивидуальных способностей, таких как организационные и управленческие, также является результатом волонтерской работы.

Инклюзивное волонтерство решает такие важные задачи, как создание гражданского общества, развитие толерантности и вовлечение всех участников в единое общество. Это механизм эффективного социального взаимодействия и способ достижения многих социальных целей. Люди с ограниченными возможностями часто любят делиться своими навыками с обществом. На самом деле волонтеры с ограниченными возможностями ничем не отличаются от других – они также хотят поделиться своими сильными сторонами и временем для улучшения общества. Люди с ограниченными возможностями активны и демонстрируют свои способности во многих областях – искусстве, спорте и образовании. Как и любой другой волонтер, они приносят на занятия свои профессиональные навыки и умения. Все возможные действия должны считаться значимыми, а активная гражданская позиция не может зависеть от принадлежности человека к какой-либо социальной группе. Внутренняя потребность быть нужным и услышанным чрезвычайно велика среди людей с ограниченными возможностями, и волонтерство позволяет вам проявить свою гражданскую позицию [2].

Основной целью этого вида волонтерства является вовлечение «особых» студентов в совместный процесс волонтерства.

Таким образом, с развитием инклюзивного образования роль тьюторов и инклюзивных волонтеров в образовательном процессе детей с ограниченными возможностями становится все более важной и приобретает

статус ресурса, необходимого для создания эффективной, гибкой и поддерживающей системы для детей с ограниченными возможностями в инклюзивной школе.

Библиографический список

1. Абрамова, И. В. Научно-теоретические основы подготовки тьютора инклюзивного образования / И. В. Абрамова // Специальное образование. – 2014. – № 4. – С. 81-87.

2. Богдановская, В. И. Об инклюзивном благотворении как средстве пропаганды культуры здорового образа жизни / В. И. Богдановская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Ob_inklyuzivnom_dobrovo1%27chestve/Bogdanovskaya_V.I. Ob_inklyuzivnom_dobrovolchestve....pdf

3. Волонтерство // Мама.ru : Сообщество родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа://<http://www.mama.ru/club/inomama>

4. Организация тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями в контексте внедрения инклюзивной практики в образовательных учреждениях / Информационный материал Карпенковой И.В., Кузьминой Е.В. – М., 2011.

5. Тьютор: истоки, основные цели и задачи тьюторской поддержки [Электронный ресурс] // Кафедра открытых образовательных технологий Московского института открытого образования. – Режим доступа: <http://www.oot-kaf.ru/archives/483>

Музыка О.А.,
д. филос. наук, проф., декан факультета психологии и социальной педаго-
гики ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ)

Попов В.В.,
д. филос. наук, проф., профессор кафедры теории и философии права ТИ
им. А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ)

Ерёменко У.А.,
бакалавр
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
ИНВАЛИДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНДИВИДОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
(на основе зарубежного опыта)**

Аннотация. В статье показывается, что в современных зарубежных научных, социально-философских и психолого-педагогических источниках появилась повышенная заинтересованность в обсуждении теорий формирования и адекватного конструирования инклюзивного социума с приоритетом социальной модели и проведением комплексного и интегрированного исследования экзистенциальных и обыденно-повседневных особенностей инклюзивной реальности. Целью статьи является изучение влияния социальной модели инвалидности на личностную идентичность. Рассматривается генезис и основные идеи социальной модели инвалидности. Представляются идеи, касающиеся идентификации людей с инвалидностью в рамках этой модели.

Ключевые слова: социальная модель инвалидности, личностная идентичность, экзистенциальные основания.

Muzika O.A.,
Doctor of Philosophy, Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Social
Pedagogy of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of the
Rostov State Economic University (RSEU)

Popov V.V.,
Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Theory and
Philosophy of Law of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
of the Rostov State Economic University (RSEU)

Yeremenko U.A.

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov
Federal State Budgetary Educational Institution «RSEU (RINH)»
Taganrog

**EXISTENTIAL FOUNDATIONS OF THE SOCIAL MODEL
OF DISABILITY IN THE CONTEXT OF FORMATION OF PERSONAL
IDENTITY OF INDIVIDUALS WITH LIMITED
HEALTH OPPORTUNITIES
(based on foreign experience)**

Annotation. The article shows that in modern foreign scientific, socio-philosophical and psychological-pedagogical sources there has been an increased interest in discussing theories of the formation and adequate construction of an inclusive society with the priority of the social model and conducting a comprehensive and integrated study of existential and everyday features of inclusive reality. The purpose of the article is to study the influence of the social model of disability on personal identity. The genesis and basic ideas of the social model of disability are considered. Ideas related to identifying people with disabilities within this model are presented.

Key words: social model of disability, personal identity, existential foundations.

Введение

В контексте современных концепций и подходов к инклюзии ряд зарубежных ученых внесли существенный вклад в определение теоретических и концептуальных оснований осмысления и интерпретации проблем конструирования включающего общества. Так (Abberley, Oliver, Twardowski, Shakespeare, Watson) рассматривали исследования инвалидности на примере множества моделей, но в основном уделялось внимание следующим четырем: моральной, медицинской, правозащитной и социальной. За последние несколько десятилетий инвалиды и их союзники объединились в глобальном масштабе, чтобы противостоять предвзвешенным суждениям по отношению к инвалидам и их исключению из традиционного общества. В особенности, движения инвалидов привлекли внимание к социальному угнетению и экологическим препятствиям, бросив вызов чрезмерно медикализированным, патологическим и индивидуалистическим интерпретациям инвалидности (Barnes, Oliver & Barron). Для того, чтобы понять, как социальная модель воздействует на становление идентичности, необходимо определить ее экзистенциальные предпосылки и проследить применение в инклюзивных технологиях и практике с

выходом на значимость социальной модели в социокультурном сегменте общественного развития.

Основная часть

Социальная модель инклюзивного микросоциума предполагает процесс идентификации индивидов с ОВ по ряду экзистенциальных параметров (стереотипы, экзистенциальные установки, нормы), которые получают реализацию в мире инклюзивной повседневности, где отсутствуют социальные причины возникновения дискриминационных действий по отношению к людям с ОВ. Основными концептами подобной социальной модели выступают «нарушение», «неадекватность», «неспособность» и т.п., что отражает комплекс негативных физических, биофизиологических и психологических характеристик людей с ОВ. Формирование экзистенциальных ценностных установок инклюзивной реальности определяет необходимость проведения масштабных социальных трансформаций инклюзивного общества, направленных на создание благоприятной среды и адекватных условий, позволяющих моделировать реальные механизмы продуктивной вовлеченности индивида с ограниченными возможностями в сфере инклюзивной жизнедеятельности.

Социальная модель инвалидности берет своё начало в 1972 году, когда Полом Хантом был основан UPIAS – Союз инвалидов против сегрегации, целью которого было ликвидировать институциональные формы заботы о людях с инвалидностью и в то же время обеспечить им самостоятельное существование, полноценное участие в общественной жизни, возможность работать и право самостоятельно решать свою судьбу. В манифесте «Фундаментальные принципы инвалидности», объявленном UPIAS в 1976 году, был сформулирован следующий основополагающий постулат: «На наш взгляд, именно общество делает инвалидами людей с ограниченными физическими возможностями. Инвалидность – это то, что накладывается на наши недостатки, мы излишне изолированы и лишены возможности полноценно участвовать в жизни общества. Таким образом, инвалиды являются угнетаемой группой в обществе». Как следствие, социальная модель инвалидности различает физическую инвалидность и инвалидность, понимаемую как следствие угнетающего отношения со стороны социальной среды.

Согласно социальной модели, нарушение – это такое состояние организма, которое описывается как «наличие неисправной конечности, органа или механизма тела» или «отсутствие части конечности или всей конечности целиком» (Oliver). Эта теория призывает к политическому переосмыслению понятия «инвалидность» для обозначения маргинализации и неблагоприятного положения, которые общество создает для тех, у кого есть (или предполагается, что есть) «нарушения». Его стержнем, с одной стороны, является разделение между экзистенциальными

основаниями уникального интеллекта и физическими характеристиками каждого человека, с другой - социально обусловленной изоляцией и неблагоприятным положением.

Также социальная модель обеспечивает большую степень включенности людей с ограниченными возможностями в решение экзистенциально-значимых проблем социального развития. Это снимает ответственность с инвалидов, изолированных в ряде сфер жизнедеятельности современного общества, и возлагает ее на лиц, занимающих руководящие должности и на общество в целом.

Данная модель предлагает реальную и радикальную стратегию прекращения изоляции и угнетения инвалидов, которая не требует от людей с ограниченными возможностями менять самих себя, чтобы считаться имеющими те же права и возможности, что и люди, не являющиеся инвалидами.

Как социальная модель влияет на идентификацию людей с наличием инвалидности? Предполагается, что люди с инвалидностью в рамках социальной модели идентифицируют себя как таковые. Однако, многие люди с инвалидностью не воспринимают себя как инвалидов в рамках социальной или медицинской моделей. Они отвергают или игнорируют свои нарушения и стремятся к идентичности «основного течения». Особенно явное нежелание идентифицировать себя как лиц с инвалидностью проявляется среди детей школьного возраста. Марк Пристли, Майриан Коркер и Ник Уотсон смогли доказать, что дети с инвалидностью могут отождествлять социальные барьеры, с которыми они сталкиваются, и часто жалуются на лечение, которое они проходят. Однако, подавляющее большинство из них хотели бы такого же отношения, как и к другим членам общества, несмотря на их отличие. Подростки возражали против того, чтобы их идентифицировали как инвалидов (Priestley, Corker, Watson).

Заявление о том, что инвалидность должна составлять основу идентичности страдающих от нее людей, является частой ошибкой сторонников медицинской модели, которые определяли людей по их инвалидности. С экзистенциальных позиций личность любого человека подвержена существенным трансформациям. Следовательно, каждый человек с инвалидностью имеет право идентифицировать себя не только как представителя меньшинства инвалидов, но и в силу своей этнической принадлежности, культурного пола, сексуальной ориентации, религии, профессии и т.д. Человеческая идентичность не является неизменной. Это вопрос выбора в определенных границах (Shakespeare, Watson).

Таким образом, концепция инвалидности рождается в социальном опыте, и люди, идентифицирующие себя как инвалидов, склонны чувствовать, что если общество навешивает на них ярлык таковых, то так оно и есть на самом деле. Инвалидность – это не личный недостаток, а скорее

побочный продукт социальной несправедливости, который требует значительных изменений в построенной и социальной среде, а не ее лечения или устранения. Как отмечал Мерфи, наиболее значительное влияние инвалидности воздействует на экзистенциальное самоощущение человека и на то, как он ищет свое место в мире.

Вывод

Особенности идентификации и личностного становления людей с ограниченными возможностями во многом определяются содержательно-смысловой наполненностью их индивидуального бытия с приоритетом формирования базовых уровней восприятия, осмысления и понимания индивидом с ОВ экзистенциально-наличного бытия.

Социальная модель инвалидности стала «находкой», интегрирующей людей с инвалидностью и мотивирующей их к борьбе за равные права. В 80-е-90-е годы XX века она легла в основу кампании по внедрению антидискриминационных правовых решений. Эта деятельность, вдохновленная социальной моделью инвалидности, относительно быстро начала приносить метрически измеримые выгоды. Были разработаны решения, облегчающие повседневную жизнь людей с ограниченными возможностями. Кроме того, были введены положения, позволяющие детям и подросткам-инвалидам получать образование в общедоступных школах. Большое внимание стало уделяться устранению архитектурных барьеров и трудоустройству людей с ограниченными возможностями на надлежащим образом оборудованных рабочих местах.

Касаясь экзистенциального определения идентичности можно отметить, что модель инвалидности оказывает решающее влияние на меры, предпринимаемые с целью предупреждения и ликвидации инвалидности и минимизации ее последствий. Кроме того, предпочтительная модель инвалидности определяет способ определения целей образования и реабилитации инвалидов и методы, которые будут использоваться для достижения этих целей. Модель инвалидности в первую очередь определяет место инвалидов в обществе и способ реализации их гражданских прав.

Именно социальная модель побуждала человека с инвалидностью изменить способ самовосприятия в этой ситуации. Исходя из социальной модели, источником инвалидности являются не индивидуальные особенности индивида, а отношение других людей, а также физические и социальные барьеры. В этой связи отмечается (Shakespeare), что инвалид не должен меняться. Измениться должно общество.

Благодарность.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00320, <https://rscf.ru/project/24-28-00320/> в Ростовском государственном экономическом университете в рамках научно-

исследовательского проекта «Экзистенциальные основания индивидуального бытия человека с ограниченными возможностями во включающем обществе» (Руководитель: профессор О.А. Музыка).

Библиографический список

1. Музыка, О. А. Методологические аспекты исследования нелинейного процесса развития общества в «бифуркационном поле» / О. А. Музыка // *Философия права*. 2010. № 6 (43). С. 21–25.
2. Музыка, О.А. Человек и общество в период кризиса (синергетический подход) / О. А. Музыка // *Власть*. – 2009. – № 10. – С. 79-82.
3. Музыка, О. А. Теория инклюзии: социально-философские основания / О. А. Музыка, В. В. Попов. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 140 с.
4. Научные исследования: информация, анализ, прогноз. Липская Т.А., Алдашова Е.Н., Атласов И.В., Батракова Т.С., Воронина Л.В., Гринь А.И., Гущина О.М., Донских Т.П., Дроздова Н.В., Егоров Д.В., Ильченко И.А., Каменева И.Ю., Колобкова Н.Н., Кондратьева М.В., Копытина М.Ю., Липич В.В., Мифтахова Г.М., Никитина В.В., Парахонский А.П., Попрядухина Е.А. и др. Под общей редакцией профессора О.И. Кирикова / Воронежский государственный педагогический университет. – Воронеж, 2009. Том 25. – 244 с.
5. Попов, В. В., Музыка, О. А., Коженко, Я. В. Социальные трансформации в правовых отношениях // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2017. – № 3–2. – С. 315–318.
6. Скуднова, Т. Д. Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика / Т. Д. Скуднова, А. В. Макаров, Т. И. Меньшикова, Л. Я. Жилина. – Ростов-на-Дону, 2017. – 124 с.
7. Badi, F. (2020). *A Formal Ontology for Representing Concepts in Terminological Systems. Reasoning: Logic, Cognition and Games*. London: College Publications.
8. Belperio I., Walker R., Bigby C., Wiesel I, & Hutchinson C. (2024) Whose voice is it anyway? Adults with intellectual disabilities and future planning: A scoping review of qualitative studie., *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 49(1), 1-14.
9. Berghs, M., Atkin K., Hatton, C., & Thomas, C. (2019). Do disabled people need a stronger social model: a social model of human rights? *Disability & Society*, 1–6.
10. Cooper, H., Poland, F., Kale, S., & Shakespeare, T. (2023). Can a disability studies-medical sociology rapprochement help re-value the work disabled people do within their rehabilitation? *Sociology of Health & Illness*, 45(6), 41-56.

11. Hall, J. P. (2016). Narrowing the Gap: Is It Possible to Combine a Culture of Disability and Full Integration Into Education? *Journal of Disability Policy Research*, 13(3), 144-152.
12. Macmbinji, V. (2023). Disability Dynamics in the Context of the Social Model. *Journal of African Interdisciplinary Studies*, 7(1), 5 – 12.
13. McLaughlin, J., Scambler S., & Thomas G. (2023). Introduction to special issue: New dialogues between medical sociology and disability studies. *Sociology of Health & Illness*, 45(6), 73-86.
14. Olive, M., & Barnes, S. (2018). *New Disability Policy*. Houndmills–Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan.
15. Slee, R. (2016). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (2), 99–112.
16. Tollefsen, C. (2014). *Disability and Social Justice. Disability and Justice: The Capabilities Approach in Practice*. Cambridge University Press, 232-252.
17. Twardowski A. (2019). Controversies around the social model of disability. *Culture – Society – Education*, 2(16), 7–21.

Музыка О.А.,
д. филос. наук, проф., декан факультета психологии и социальной
педагогике ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ)

Попов В.В.,
д. филос. наук, проф., профессор кафедры теории и философии
права ТИ им. А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ)

Плужникова А.М.,
бакалавр ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог

ОСОБЕННОСТИ СИНТЕЗА СОЦИАЛЬНОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье показывается, что использование экзистенциальных и феноменологических конструктов в систематическом анализе субъективного времени индивида с позиции соотношения социальной координации и интересубъективности инициирует создание своеобразной повседневной реальности людей с ОВЗ. Целью статьи является изучение интересубъективности как инструментального концепта в русле экзистенциальных и феноменологических представлений, связанных с особенностями индивидуального времени человека с ограниченными возможностями здоровья. Представляется социальная координация, аккумулирующая всю совокупность переживаний людьми с ОВЗ потока инклюзивных событий, которые отражают весь спектр жизнедеятельности человека с ОВЗ в сегменте настоящего времени.

Ключевые слова: экзистенциальное бытие, индивидуальное время, интересубъективность, социальная координация.

Muzika O.A.,
Doctor of Philosophy, Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Social
Pedagogy of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of the
Rostov State Economic University (RSEU)

Popov V.V.,
Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Theory and
Philosophy of Law of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch)
of the Rostov State Economic University (RSEU)

Pluznikova A.M.,
Taganrog Institute named after A.P. Chekhov
Federal State Budgetary Educational Institution «RSEU (RINH)»
Taganrog

**FEATURES OF THE SYBTHESIS OF SOCIAL
AND INDIVIDUAL IN THE OF EXISTENTIAL HUMAN
EXISTENCE IN INCLUSIVE SOCIETY**

Annotation. The article shows that the use of existential and phenomenological constructs in the systematic analysis of an individual's subjective time from the position of correlating social coordination and intersubjectivity initiates the creation of a unique everyday reality of people with disabilities. The purpose of the article is to study intersubjectivity as an instrumental concept in line with existential and phenomenological concepts associated with the characteristics of the individual time of a person with disabilities. Social coordination is presented that accumulates the entire set of experiences of people with disabilities in the flow of inclusive events that reflect the entire spectrum of life activity of a person with disabilities in the present time segment.

Key words: existential being, individual time, intersubjectivity, social coordination.

Введение

В обозримых современных научно-теоретических исследованиях наметилось достаточно активное обсуждение многоаспектной проблемы, связанной с систематическим изучением функционирования инклюзивного социума и актуализацией интегральных сегментов и аспектов повседневной инклюзивной реальности и жизнедеятельности в ней людей с ограниченными возможностями здоровья. Различные подходы к решению такой проблемы получили определенное развитие. На ведущие позиции вышли оригинальные концепции инклюзивного социума, системно определяющие и отражающие приоритетные стороны проявления основных сегментов индивидуального времени индивида с ОВЗ (Blackburn, Hasl & Erstrom, 2019; Bourget, 2017; Zahavi, 2019).

Основная часть

Использование экзистенциальных и феноменологических конструктов в систематическом анализе субъективного времени индивида с позиции соотнесения социальной координации и intersубъективности инициирует создание своеобразной повседневной реальности людей с ОВЗ. Подобная повседневность особой социальной группы предполагает через социальную координацию переход от intersубъективных связей и взаимо-

действий к непосредственному социально-профессиональному партнерству индивидов с ОВЗ в области повседневного-коллективного бытия инклюзивного социума. Определенную работу в данном направлении провели: Turchin (2017) раскрывший тенденции и механизмы формирования особых групп людей с ОВ в исторической ретроспективе и позитивной динамике; Fricke & Follesdal (2019), Greene (2015), обозначившие важные приоритеты понимания и интерпретации инклюзивной культуры и показавшие базисные сценарии становления особой группы людей с ограниченными возможностями; Badie (2020), показавший, что эффективность и прагматическая направленность теоретических исследований различных моментов концепции инклюзивного весьма продуктивна с позиции применения постулатов формальной онтологии.

В повседневной реальности деятельность особой социальной группы отмечается выражением социальной координации через различные формы intersубъективности, причем само инклюзивное пространство детерминируется интенциональностью социальной координации в рамках intersубъективных связей и взаимоотношений. Поэтому сама intersубъективность выступает инструментальным концептом в русле феноменологических представлений, связанных с особенностями субъективном времени индивидов. Подобный концепт является значимым и прагматично-полезным при представлении спектра и векторов коммуникационных взаимозависимостей и социального партнерства в особой социальной группе индивидов с ОВЗ.

Представление социального взаимодействия в виде социальной координации в сегменте настоящего времени, определяющего поток инклюзивных событий инклюзивной повседневности, приоритетно касается специфики понимания человеком с ОВЗ экзистенциальных оснований собственного индивидуального бытия. То есть, социальная координация аккумулирует всю совокупность переживаний людьми с ОВЗ потока инклюзивных событий, происходящих в инклюзивном пространстве. В контексте типичных инклюзивных ситуаций индивид с ОВЗ обычно воспринимает и интерпретирует поток инклюзивно-длящихся событий с позиции собственного переживания им сценариев и эффективных вариантов конструирования инклюзивного социального пространства. В этой связи особую значимость приобретает ментальное время, определяющее своеобразный транзит комплекса экзистенциальных переживаний человеком с ОВ своей индивидуальной бытийности.

Одним из основных концептов экзистенциального диалога является феноменологическое понятие intersубъективности, которое позволяет индивиду с ОВ адекватно представить, понять и интерпретировать повседневное-коллективный опыт инклюзивного пространства социальной группы. Именно в рамках intersубъективности происходит синхронизация

инклюзивно-повседневных событий, отражающих уровни вовлеченности индивида в инклюзивное социальное пространство. В этом инклюзивном пространстве реализуются многочисленные социально-ориентированные коммуникационные трансформации, что инициирует значительное увеличение темпа и интенсивности реализации механизмов социального взаимодействия. Как следствие, социальная координация детерминирует основные сферы деятельности людей с ОВЗ, направленные на ее оптимизацию с позиции определения необходимых ритмов при вхождении в инклюзивную реальность.

Представление социального взаимодействия в виде социальной координации в сегменте настоящего времени, определяющего поток инклюзивных событий инклюзивной повседневности, приоритетно касается специфики понимания человеком с ОВЗ экзистенциальных оснований собственного индивидуального бытия. То есть, социальная координация аккумулирует всю совокупность переживаний людьми с ОВЗ потока инклюзивных событий, которые отражают весь спектр жизнедеятельности человека с ОВЗ в сегменте настоящего времени.

В контексте типичных инклюзивных ситуаций индивид с ОВЗ обычно воспринимает и интерпретирует поток инклюзивно-длящихся событий с позиции собственного переживания им сценариев и эффективных вариантов конструирования инклюзивного социального пространства. В этой связи особую значимость приобретает ментальное время, определяющее своеобразный транзит комплекса экзистенциальных переживаний человеком с ОВЗ своей индивидуальной бытийности.

Заключение

Субстанциональные характеристики индивидуального времени позволяют конструировать многоуровневые модели, отражающие комплексность интенций и экзистенциальных переживаний человеком с ОВЗ особенностей собственной интервальной траектории вовлеченности в пространство инклюзивного бытия. Особенности идентификации и личностного становления людей с ОВЗ во многом определяются содержательно-смысловой наполненностью их индивидуального времени. Поэтому индивидуальное время формирует базовые уровни восприятия, осмысления и понимания индивидом с ОВЗ экзистенциально-наличного бытия.

Благодарность

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00320, <https://rscf.ru/project/24-28-00320/> в Ростовском государственном экономическом университете в рамках научно-исследовательского проекта «Экзистенциальные основания индивидуального бытия человека с ограниченными возможностями во включающем обществе» (Руководитель: профессор О.А. Музыка).

Библиографический список

1. Музыка, О. А. Теория инклюзии: социально-философские основания / О. А. Музыка, В. В. Попов. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 140 с.
2. Музыка, О. А. Методологические аспекты исследования нелинейного процесса развития общества в «бифуркационном поле» / О. А. Музыка // Философия права. – 2010. – № 6 (43). – С. 21-25.
3. Музыка, О. А. Человек и общество в период кризиса (синергетический подход) / О. А. Музыка // Власть. – 2009. – № 10. – С. 79-82.
4. Научные исследования: информация, анализ, прогноз. Липская Т.А., Алдашова Е.Н., Атласов И.В., Батракова Т.С., Воронина Л.В., Гринь А.И., Гущина О.М., Донских Т.П., Дроздова Н.В., Егоров Д.В., Ильченко И.А., Каменева И.Ю., Колобкова Н.Н., Кондратьева М.В., Копытина М.Ю., Липич В.В., Мифтахова Г.М., Никитина В.В., Парахонский А.П., Попрядухина Е.А. и др. Под общей редакцией профессора О.И. Кирикова / Воронежский государственный педагогический университет. – Воронеж, 2009. Том 25. – 244 с.
5. Попов, В. В., Музыка, О. А., Коженко, Я. В. Социальные трансформации в правовых отношениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 3–2. – С. 315–318.
6. Скуднова, Т. Д. Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика / Т. Д. Скуднова, А. В. Макаров, Т. И. Меньшикова, Л. Я. Жилина. – Ростов-на-Дону, 2017. – 124 с.
7. Badi, F. (2020). A Formal Ontology for Representing Concepts in Terminological Systems. Reasoning: Logic, Cognition and Games. London: College Publications.
8. Blackburn, P., Hasl, P., &Erstrom, P. (2019). Logic and Philosophy of Time: Further Topics from the Previous Ones. Aalborg: Aalborg University for Students.
9. Bourget, D. (2017). Intensional Perceptual Attributions. Erkenntnis, 82, 513–530.
10. Fricke, C., &Follesdal,F.(2019). Intersubjectivity and Objectivity in Adam Smith and Edmund Husserl: A Collection of Essays. Frankfurt and Paris: Ontos Verlag.
11. Green, S. (2015). The Nature of Immobility in Russian Society. Pros and cons, 2 (1), 6–19.
12. Turchin, P. (2017). Historical Dynamics. Princeton: Princeton University Press.
13. Zahavi, D. (2019). The Oxford Handbook on Contemporary Phenomenology. Oxford–New York: Oxford University Press.

Назарова А. Е.,
канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
Чередниченко Е. Г.,
магистрант
ТИ имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, Россия

КРАТКИЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ОБЗОР МИРА АУТИЗМА

Аннотация. В статье приводится историческая справка описания аутизма разными исследователями, рассматриваются причины его возникновения, описывается личный опыт работы автора.

Ключевые слова: аутизм, факторы, адаптация, причины, генетика, симптом.

Nazarova A. E.,
phd. of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology;
Cherednichenko E. G.,
master's student
Taganrog Institute named
A.P. Chekhov (branch) "RSEU (RINH)",
Taganrog, Russia

A BRIEF OVERVIEW OF THE WORLD OF AUTISM

Annotation. The article provides a historical background of the description of autism by various researchers, examines the causes of its occurrence, describes the personal experience of the author.

Keywords: autism, factors, adaptation, causes, genetics, symptom.

Высокие показатели частоты развития аутистических нарушений и определенные трудности ранней диагностики стали серьезной и актуальной проблемой в настоящее время. По данным мировой статистики в последние годы наблюдается увеличение количества детей данной категории. Согласно данным Росстата РФ за 2023 год, численность детского населения составляет около 31 миллионов. Это означает, что прогнозируемое количество диагнозов «РАС» в России составляет более 300 тысяч.

Аутизм (от греч. *auto* – сам) – термин ввел швейцарский психиатр и психолог Э. Блейлер (1857–1939) для обозначения крайних форм нарушения контактов, ухода от реальности в мир собственных переживаний, где аутистическое мышление подчинено аффективным потребностям, его произвольная организация нарушена. Аутизм традиционно связывается с психическими нарушениями при шизофрении [1].

Термин «аутизм» употребляется также в неклиническом смысле: для обозначения индивидуальных особенностей человека, состоящих в повышенной ориентации на внутренние переживания и в большей зависимости мысли от аффективных тенденций (по сравнению со среднестатистической нормой) – при сохранности произвольности все это находится в границах нормы [2].

Впервые аутизм как синдром был описан одним из самых влиятельных американских психиатров XX века в США Лео Каннером, «отцом» детской психиатрии. В 1943 году в своей работе он описал случаи 11 детей с сохранным интеллектом, но серьезными нарушениями в социальном взаимодействии. Такое проявление психиатр назвал «синдромом раннего детского аутизма». Впоследствии данный термин получил название «синдром Каннера». Лео Каннер писал об избегании социальной стимуляции, о желании ребенка находиться в изоляции, быть наедине с самим собой, не общаться с другими людьми. Его описание синдрома на долгие годы определило вектор развития исследований расстройств аутистического спектра [3].

Австрийский педиатр Ганс Аспергер описал состояние, названное им аутистической психопатией. Врач отмечал необычайно раннее речевое развитие у детей, когда речь появляется прежде, чем ребенок начинает ходить. Такие дети своеобразно использовали язык, необычное словотворчество, интонации, испытывали трудности в создании полноценного зрительного контакта. Бедность мимики и жестов, моторная неловкость, дисгармоничные, угловатые движения проявлялись как в естественных жизненных ситуациях, так и в играх. Увлечения характерны тенденциями к стереотипности и привычным действиям.

Аспергер подчеркивал существенную роль генетических факторов в возникновении данного расстройства. Между тем в прогностическом плане синдром Аспергера, названный в честь описавшего его исследователя, рассматривается как более благополучный: у детей и подростков с синдромом Аспергера хотя и имеются нарушения коммуникативной речи, они не выражены так сильно, как у детей с синдромом Каннера [4].

Первое описание аутизма в детском возрасте было представлено в России в 1947 году советским психиатром Самуилом Семеновичем Мнухиным. Он занимался изучением детского аутизма наряду с другими

авторами: А.Е. Зеленецкой, Д.Н. Исаевым, О.П. Юрьевой, М.Ш. Вроно, В.М. Башиной, В.Е. Каган и К.С. Лебединской.

Значимой задачей для специалистов является изучение причин развития аутизма. Зная возможные причины, можно грамотно, профилактическим путем скорректировать адаптацию к окружающей среде и предотвратить нарушения в развитии.

По мнению С.С. Мнухина, А.Е. Зеленецкой и Д.Н. Исаева, причиной детского аутизма является особая органическая недостаточность центральной нервной системы. Доктор медицинских наук В.Е. Каган считал, что причиной являются возможности сложного взаимодействия различных патологических факторов и выявления нейропсихологических механизмов формирования синдрома детского аутизма. К середине 80-х годов становится распространенным понимание возможной полиэтиологии детского аутизма.

На протяжении многих лет считалось, что симптомы, характерные для аутизма, вызываются некой общей причиной, действующей на генетическом, когнитивном и нейрональном уровнях.

Современные исследования в области генетических причин возникновения аутизма показали следующие результаты. На 2018 год в геноме человека известны аллели, которые связаны с проявлениями аутизма, также известны аллели, препятствующие его развитию.

Ученые сходятся во мнении, что в большой степени развитие аутизма связано с генами, однако генетика аутизма сложна, и неясно, что оказывает превалирующее влияние на появление расстройств аутистического спектра — взаимодействие множества генов либо редкие мутации, имеющие сильный эффект. Сложность обусловлена многосторонними взаимодействиями большого количества генов, внешней среды и эпигенетических факторов, которые сами по себе не меняют код ДНК, однако могут наследоваться и модифицировать экспрессию генов [5].

Опираясь на экспериментальные опыты с заменой генов у мышей, можно предположить, что симптомы аутизма тесно связаны с поздними этапами развития, на которых важную роль играет синаптическая активность и зависящие от неё изменения, а также то, что замена генов либо модулирование их активности после рождения может смягчить симптомы или обратить нарушения вспять. Вещества, вызывающие врождённые дефекты, связанные с риском аутизма, по имеющимся данным, оказывают своё воздействие в течение первых восьми недель после зачатия, хотя эти данные не исключают возможности более позднего запуска механизмов аутизма [6].

Если говорить о внешних факторах, которые косвенно влияют на развитие патологии или отягощение расстройства, то можно выделить

следующие — определённые продукты питания, инфекционные заболевания, тяжёлые металлы, растворители, выхлопы дизельных двигателей, ПХД, фталаты и фенолы, используемые в производстве пластика, пестициды, броминированные огнезащитные материалы, алкоголь, курение, наркотики и пренатальный стресс. В настоящее время ведутся исследования в этой области и однозначно подтвержденных данных нет.

Пока наука занимается накопительной базой исследований, перед нами стоит задача профессиональной помощи в сопровождении детей с ОВЗ и их родителей в адаптации к окружающему миру. Многолетний накапливающийся теоретический опыт даёт толчок к практическим исследованиям в разработке качественных и эффективных коррекционных программ в работе психолога с такими особенными детьми и взрослыми.

Личный опыт работы педагогом-психологом в школе в психокоррекционных классах показывает, что большое значение в эффективных результатах коррекции аутистических симптомах проявления является не только комплексная работа с ребенком, которая включает совместную регулярную работу всех специалистов: психиатра, психолога, логопеда, дефектолога и педагога, но и отдельная психолого-сопроводительная работа с родителями. Эксперимент регулярной консультационной психологической работы с родителями показал, что проявления интенсивности аутистических симптомов оказались ниже у тех детей, чьи родители посещали индивидуальные и групповые психологические консультации. После такой работы они обнаружили состояние внутреннего ресурса и жизненного интереса, стали замечать, как их ребенок проявляет небольшую самостоятельность.

На наш взгляд, одной из главных проблем в наши дни являются отсутствие специальной и качественной подготовки психолога, в том числе в сфере психологического консультирования родителей по вопросам эмоциональной поддержки, принятия сложившейся ситуации, обучения новым конструктивным формам взаимодействия со своим ребенком и др. Так как длительное и интенсивное внутреннее напряжение в семье, негативно влияет на ребенка и проявляется как симптом, в различном проявлении или усилении уже имеющегося.

Библиографический список

1. Е. Блэйлер. Аутистическое мышление. Вопросы теории и практики психоанализа. Перевод с немецкого и предисловие д-ра Я. М. Кога-на. Одесса, 1927 — 81 с.

2. Аутизм: что делать?: Учебно-методическое пособие // составители Васина В.В., Минуллина А.Ф.— Казань: Издательство "Формула успеха", 2022. — 49 с.

3. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact (неопр.) // Acta Paedopsychiatrica. — 1968. — Т. 35, № 4. — С. 100—136. — PMID 4880460

4 *Asperger H; tr. and annot. Frith U.* 'Autistic psychopathy' in childhood // Autism and Asperger syndrome / Frith U. — Cambridge University Press, 1991. — С. 37—92. — ISBN 0-521-38608-X

5. Australian scientists develop genetic test to predict autism : [[англ.](#)] : [[арх.](#) 2 октября 2012] / Reporting By Maggie Lu Yueyang; editing by Elaine Lies and Robert Birsel // Reuters. — 2012. — 12 September.

6. *Arndt T.L., Stodgell C.J., Rodier P.M.* The teratology of autism (англ.) // International Journal of Developmental Neuroscience (англ.)рус.. — 2005. — Vol. 23, no. 2—3. — P. 189—199. — PMID 15749245

Николаева О.В.,
учитель-логопед
МОБУ СОШ № 31
г. Таганрог

ДИСГРАФИЯ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. В статье обосновывается использование нейропсихологической технологии в процессе коррекции дисграфии на почве нарушений анализа и синтеза, а также описываются игры и упражнения, которые помогают избавиться от пропусков букв, слогов, слов. Упражнения, описанные в статье, могут использоваться в своей работе учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, учителя начальных классов и родители.

Ключевые слова: федеральные государственные стандарты, образовательные потребности, нейропсихология, нейропсихологическая технология, дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза.

Nikolaeva O.V.
teacher-speech therapist
School No. 31,
Taganrog

DYSGRAPHY BASED ON A VIOLATION OF ANALYSIS AND SYNTHESIS AND ITS CORRECTION WITH THE HELP OF NEUROPSYCHOLOGICAL EXERCISES

Annotation. The article substantiates the use of neuropsychological technology in the process of correcting dysgraphia due to violations of analysis and synthesis, as well as describes games and exercises that help to get rid of missing letters, syllables, words. The exercises described in the article can be used in their work not only by speech therapists, speech pathologists, but also primary school teachers, educational psychologists and parents.

Keywords: federal state standards, educational needs, neuropsychology, neuropsychological technology, dysgraphia based on impaired analysis and synthesis.

Приоритетным направлением реформирования современной российской системы школьного образования является общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. ФГОС НОО предъяв-

ляют достаточно серьезные требования к уровню обученности младших школьников, подразумевают приобретение социальных компетенций, предполагающих развитие мотивов учебной деятельности, формирование личностного смысла учения, развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками [3].

В связи с введением ФГОС НОО одной из актуальных задач становится поиск вариативных способов организации образовательной деятельности. В процессе обучения специальная педагогика использует многообразные методы и приемы обучения и учения, воспитания и коррекции, совокупность, взаимодополняемость комплексное использование которых и определяет их эффективность [5].

Количество детей с трудностями овладения письмом и чтением увеличивается год от года. К сожалению, многие родители и учителя продолжают считать, что эти проблемы связаны с ленью, невнимательностью или другими психологическими особенностями учеников. Согласно общей статистике, дисграфия имеется более чем у 50% младших школьников, причем у многих из них данные нарушения сохраняются в более старших классах (более чем у 30% обучающихся среднего звена). Распространенность проблемы объясняется тем, что около половины выпускников дошкольных образовательных учреждений поступают в школу с теми или иными нарушениями речи и психических процессов. Речевое развитие первоклассников далеко от идеала, и нам встречаются как речевые, так и неречевые нарушения. Наблюдается низкий уровень операций обобщения, неспособность выделять существенные признаки предметов и явлений, слабое словесно-логическое мышление, неумение устанавливать логические связи между понятиями.

Сегодня на помощь учителю-логопеду, работающему с дисграфией, приходит нейропсихология. Нейропсихология – современная наука о мозговой организации психических процессов. Именно нейропсихология дает нам представление о том, что происходит в голове ученика, когда в его руке зажата ручка.

Нейропсихологическая технология коррекции дисграфических нарушений разработана сотрудниками научно-исследовательского центра детской нейропсихологии под руководством А.Е. Соболевой. Приемы и упражнения, разработанные учеными, направлены на формирование лингвистической зоркости и чувства языка [1].

Устная речь является базой для письменной речи. В силу своих особенностей у обучающихся с нарушениями устной речи в процессе дальнейшего обучения русскому языку и чтению выявляются нарушения письменной речи, нарушения письма и чтения, а именно дислексия и дисграфия.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, характеризующееся стойкими специфическими ошибками, обусловленными несформированностью высших психических функций, участвующими в процессе письма.

Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза проявляется в нарушениях слогового анализа, фонемного анализа и при нарушении деления предложения на слова.

Приведем примеры игр, которые позволяют решить одну из главных проблем – пропуск букв в словах.

Игра «Составим новые слова». Задание. Необходимо составить как можно больше слов из букв в слове «РОМАШКА». Данная игра способствует устранению проблемы пропуска букв в словах. Из букв слова «ромашка» можно составить более 36 слов.

Игра «Составь слова». Задание. Составь из первых слогов слова и запиши их. Выпиши имена сказочных персонажей. Енот + месяц + лягушка = Емеля, Бутон + радость + тишина + ноты = Буратино, Вагон + сила + линейка + сарафан = Василиса.

Игра «НАЙДИ ОШИБКУ». Задание. Предложите ребенку внимательно прочитать слово и найти ошибку. Ребенок произносит слово правильно по слогам, а потом по буквам. Записывает его. СПУТСИЛИ – СПУСТИЛИ, ВЫГНЯЛУЛО – ВЫГЛЯНУЛО, РАДОТСНЫЙ – РАДОСТНЫЙ.

Игра «Лишние буквы». Задание. Зачеркни лишние буквы. Для задания следует взять любой, например, стихотворный текст. В каждой строчке должно быть от 2 до 4 лишних букв. Ученик должен вычеркнуть лишние буквы и переписать текст без ошибок. Затем текст нужно прочитать.

Игра «Найди слова». Задание. Найди и раскрась слова в таблице. Ищи слова по горизонтали и вертикали.

Игра «Улитка». Задание. На раковине улитки найди и раскрась разными цветами слова. Прочитай и запиши предложение.

Игра «Письмо наоборот». Ход игры. Учитель диктует слово или ученик читает слово. Задача игрока записать слово наоборот. Начинаем с простых отдельных слов, далее используем предложения. Учитель диктует слово АРОМАТ, а ученик записывает ТАМОРА.

Игра «Другой мир». Ход игры. Учитель диктует слово или ученик читает слово. Необходимо записать слово или предложение без гласных или без согласных букв. Начинаем с простых слов, далее используем предложения. ЯГОДА – ГД, ЯГОДА – ЯОА.

Игра «Шифровка». Ход игры. Учитель и ученик договариваются, как будут записываться буквы в слове или предложении. *Гласные буквы А, О, Е – цифрой 1, остальные гласные буквы обозначим цифрой*

З, согласные буквы - буквой Х. Таким образом, предложение «У прохожих на виду висело яблоко в саду» будет выглядеть так «**З ХХ1Х1Х3Х Х1 Х3Х3 Х3Х1Х1 3ХХ1Х1 Х Х1Х3**».

Игра «Арабское письмо». Задание. Учитель диктует слова, которые ребенок должен записать, начиная с правой стороны строчки и наоборот, то есть задом наперед. При нормальном чтении (слева направо) слова должны читаться в естественном виде.

Упражнение дает хорошие результаты, когда ребенок переставляет буквы и не дописывает слова. Не стоит сразу предлагать ребенку писать «по-арабски» целые предложения. Начните с коротких слов, в которых чередуются гласные и согласные, (например, *вода, море*), затем возьмите слова, в которых по 2-3 согласных (например, *столик, столбик*), а уж потом работайте с предложениями.

Игра «Древнерусское письмо». Задание. Учитель диктует слова, которые ребенок должен записать только согласными буквами, обозначая гласные точкой. Сразу же предлагаем записать это предложение с помощью гласных букв.

Делаем выводы, какое предложение читается легче, улавливаем роль согласных в русском письме. При выполнении этого упражнения отрабатывается механизм переключения, избирательности при письме. Начинать отрабатывать «древнерусское письмо» необходимо с коротких слов, постепенно усложняя речевой материал.

Игра «Магазин». Задание. Дети рисуют или загадывают какие-либо предметы, затем «продают», «рекламируют» по букве:

«А – АРОМАТНЫЙ, Р – РУБИНОВЫЙ, Б – БОЛЬШОЙ, У – УКАТИТЬ ДОМОЙ!, З – ЗЕЛЕНый».

Игру «Магазин». Логопед раздает предметные картинки, а ученики должны прорекламирровать свое слово. На каждый звук слова на картинке нужно придумать новое слово. Играющие должны по первым звукам отгадать слово.

Таким образом, использование представленных нейропсихологических упражнений и игр может дать успешную динамику речевого развития, уменьшить количество дисграфических ошибок у обучающихся в начальной школе, обучающихся с ОВЗ. Использование нейропсихологических методов и приемов, игр, используемых в коррекционной работе по преодолению нарушений письменной речи, позволяет не только уменьшить количество дисграфических ошибок, но и сформировать определенные психические процессы, представления об окружающем мире, что положительно влияет не только на речевое развитие ребенка, но и на его познавательное развитие в целом.

Библиографический список

1. Емельянова, Е. Н., Соболева, А. Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. – СПб. 2009.

2 Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А., Володарская и др); под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.

3.Планируемые результаты начального общего образования / [Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова, и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2009.

4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

5.Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М.Е М-во образования и науки Рос.Федераци. – М, Просвещение, 2014.

Оганян Т.Б.

доктор пед. н., доцент
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. В статье освещаются актуальные проблемы создания инклюзивной среды патриотического воспитания, расширяющие сущность этого понятия; обозначаются проблемы патриотического воспитания и обосновываются причины создания для этого направления воспитательной работы инклюзивной среды, обращается внимание на актуальные способы, средства создания такой среды в целом для детей и молодёжи с нормой и особыми возможностями развития.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная среда, патриотизм, патриотическое воспитание, молодёжь.

Ohanyan T.B.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
"RSEU (RINH)"
Rostov-on-Don

DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT FOR PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN MODERN RUSSIA

Annotation The article highlights the actual problems of creating an inclusive environment of patriotic education, expanding the essence of this concept; identifies the problems of patriotic education and substantiates the reasons for creating an inclusive environment for this area of educational work, draws attention to the actual ways and means of creating such an environment.

Keywords: inclusion, inclusive environment, patriotism, patriotic education, youth.

В последние два десятилетия феномен «инклюзии» активно исследуется представителями разных отраслей знания: психологами, социологами, педагогами. Реальность такова, что в сознании значительной части педагогов этот феномен связывается в первую очередь с созданием равных возможностей развития для людей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Однако в последнее время появилась тенденция расширения субъектов, на которых распространяется действие

данного понятия. Понимание инклюзивности как включение человека с особыми потребностями в жизнь социума действительно позволяет выйти на этот путь. Так, например, массовое появление детей вынужденных переселенцев на территории Российской Федерации требует создания специальной среды для их более лёгкой адаптации, потребность в которой ощущает любой человек, попадающий в незнакомую ситуацию. Для такого включения следует создание ряда условий в окружающем человека пространстве, которое принято называть инклюзивной средой. При этом инклюзивная среда воспитания предполагает все предметные и надпредметные средства, позволяющие осуществлять этот процесс, ориентируясь на сочетание интересов личности, общества и государства.

В настоящее время сложилась непростая ситуация относительно патриотического воспитания детей и молодёжи. В этой теме можно выделить несколько проблем, которые касаются всех категорий населения, в том числе детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья:

- во-первых, её обострение в связи с проведением специальной военной операции, когда явно обозначились серьёзные пробелы в этой сфере не только в отношении современных детей и подростков, но и их родителей, которые имеют первостепенное влияние на становление личности молодого человека;

- во-вторых, выяснилось, что и среди педагогов и воспитателей на разных уровнях образования существует разное понимание проявлений патриотизма, что существенно усложняет решение задачи его воспитания у детей и молодёжи;

- в-третьих, наблюдается серьёзный разрыв между когнитивным и деятельностным уровнями проявления патриотизма у разных категорий людей, то есть разговоров на эту тему много, а включаются в деятельность, подтверждающую транслируемые людьми взгляды, далеко не все из тех, кто их разделяет;

- в-четвёртых, имеется определённая категория людей, которая в узком кругу открыто демонстрирует безразличие к судьбе своей страны или откровенно враждебные настроения;

- в-пятых, есть люди разных возрастов, которые до момента начала специальной военной операции демонстрировали явно враждебный настрой в отношении своей страны, но за последнее время их взгляды несколько изменились в пользу России;

- в-шестых, возникает необходимость воспитания патриотизма у детей-переселенцев с территорий Украины и их родителей, у людей в новых субъектах Российской Федерации.

Все перечисленные проблемы требуют создания инклюзивной среды патриотического воспитания, предполагающей условия для восприя-

тия, освоения, коррекции, подкрепления и совершенствования патриотических представлений, чувств, отношения и поведения в соответствии с потребностями каждого воспитанника, уровнем выраженности у него патриотизма (ярко, умеренно, слабо выраженный и внешне не выраженный), а главным образом, через предоставление возможности всем субъектам воспитания раскрыть свой потенциал в этой сфере. В этой среде необходимо учитывать: гибкость воспитательных программ, интеграцию традиционных и инновационных средств (устного народного творчества, литературы, театра, кинематографа, музыки, живописи, труда, природы, декоративно-прикладного творчества, архитектуры и т.д.); интерактивность предлагаемых методов, направленных на воспитание патриотизма одновременно (или параллельно) на ценностно-когнитивном, эмоционально-чувственном и поведенческом уровнях.

Инклюзивная среда патриотического воспитания детей и молодёжи представлена семейно-родительским окружением, сверстниками, педагогами, участниками военных событий (ветераны Великой Отечественной войны, специальной военной операции, воины-интернационалисты), названиями наших городов, сел и улиц, их историей, музеями и выставками, памятниками архитектуры и зодчества, природным окружением, уличным дизайном, рекламой и т.д.

Важно, что инклюзивная среда патриотического воспитания, на наш взгляд, только тогда может стать эффективной с точки зрения повышения патриотических настроений и проявлений в обществе, когда она будет пронизывать все социальные институты и будет рассчитана на разные категории (от активных патриотов до людей безразличных к своей стране с нормой и различными особенностями развития) населения, в том числе на детей и молодёжь, которые постепенно будут подпитываться ею. Она должна быть информативно содержательной, эмоционально насыщенной, привлекательной, побуждающей к действию и стимулирующая патриотические настроения и проявления. В России уже имеется опыт предков по созданию такой среды в разные исторические периоды (Великая Отечественная война, освоение целинных земель, строительство БАМа и т.д.). Есть и в современной практике примеры достойные подражания в лице участников специальной военной операции, гуманитарных миссий, спортсменов, отказавшихся участвовать в соревнованиях под нейтральным флагом, артистов, поэтов, поддерживающих наших бойцов на линии соприкосновения и т.д.

В работе с детьми и молодёжью по патриотическому воспитанию эффективным является событийно-деятельностный подход, при котором участники ощущают себя включёнными в полезную деятельность настолько содержательную и социально значимую, что она становится для них важным событием. Это событие может происходить в организациях,

в творческих коллективах, временных группах, в семье. К такой деятельности можно отнести: написание писем и изготовление сувениров, запись видеороликов с обращениями к участникам СВО, с записью флешмобов в их поддержку, сочинение стихов, пение патриотических песен, вязание, изготовление окопных свечей, плетение маскировочных сеток и многое другое.

Отдельно стоит упомянуть о том, что инклюзивная среда патриотического воспитания выстраивается в разных направлениях и должна учитывать разнообразие контингента, на который она направлена:

- для детей и молодёжи в новых регионах и вынужденных переселенцев, расселенных по всей стране, она должна помочь интегрироваться в российский социум, почувствовать себя под защитой и стимулировать желание участвовать в деятельности на общее благо;

- дети и молодежь с разным уровнем выраженности проявлений патриотизма требуют индивидуально-дифференцированного подхода, и объединение их одним событием позволит на основе наблюдений и взаимодействия определить тактику работы с ними в этом направлении;

- практика и наблюдения, сведения, содержащиеся в средствах массовой информации, показывают, что ребята с особыми возможностями здоровья зачастую демонстрируют ярко выраженную патриотическую позицию; искренне проявляют живое участие в деятельности, направленной на поддержку воинов, в чьей защите они особо нуждаются по причине осознания своей физической невозможности защитить себя; при этом они на многое способны: например, подобрать такие слова участия, которые зачастую недоступны и более взрослому человеку с нормой в развитии. Их компенсаторные возможности позволяют демонстрировать находчивость, смекалку, неожиданные и невероятные способы поведения, что раскрывает перед ними возможность ощутить свою социальную значимость и действительно, реально быть полезными;

- особого внимания требует работа с родителями в этом направлении: их патриотическое просвещение, выработка единого подхода к этой теме, объединение родителей общим событием поддержки участников специальной военной операции (запись коллективного видеообращения, сбор посылки для участников СВО из числа родителей, родственников детей группы, класса, написание писем, перенос этой деятельности в среду своего ближайшего окружения, подготовка совместного с детьми концерта, спектакля) позволит деликатным образом скорректировать у некоторых из них представления, чувства и поведение в отношении к своей стране, излечиться от равнодушия, безразличия, состояния хронического недовольства.

Вышеизложенное позволяет предположить, что создание инклюзивной среды патриотического воспитания не может ни в коем случае носить

исключительно локальный характер. Она должна создаваться и распространяться во всех социальных институтах: семье, образовательных и общественных организациях, трудовых коллективах, профессиональных сообществах, землячествах, муниципалитетах, регионах и т.д. В этом случае взрослые, объединённые патриотическими настроениями, будут являть собой достойные примеры для подражания им детей. Только так мы сможем вновь обрести то, что когда-то утратили – массовый патриотизм, способный преодолеть самые невероятные социально-экономические трудности, объединиться на основе сохранения и укрепления традиционных ценностей, среди которых патриотизм занимает на сегодняшний день одну из приоритетных позиций.

Библиографический список

1. Близнюк, О. А., Сенченков, Н. П. Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия // Человек и образование. – № 4 (65). – 2020. – С.112-115.

Огурцова А. Н.,
студентка
ТИ им А. П. Чехова (филиал) РГЭУ «РИНХ»
г. Таганрог

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается изобразительное искусство как один из методов психокоррекционной работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, а также описаны техники нетрадиционного рисования и способы их применения на занятиях с детьми. Изучив данные методы, определили их значительное влияние на развитие познавательных процессов у детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, изобразительная деятельность, нетрадиционные техники рисования.

Ogurtsova A.N.,
student
Taganrog Institute named
A.P. Chekhov (branch)
"RSEU (RINH)",
Taganrog

NON-TRADITIONAL METHODS OF FINE ART IN PSYCHOCORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

Annotation. This article examines visual art as one of the methods of psychocorrective work with children with disabilities and disabilities. Namely, the techniques of non-traditional drawing and ways of using them in classes with children were described. Having studied these methods, we determined their significant impact on the development of cognitive processes in children with disabilities and disabilities.

Keywords: children with disabilities, visual activities, non-traditional drawing techniques.

На протяжении последних лет в системе психокоррекционной работы с детьми ОВЗ и инвалидностью особое внимание уделяется занятиям изобразительного искусства, поскольку они способствуют развитию у детей тактильного восприятия и мелкой моторики. Преимущественно

используют различные техники нетрадиционного рисования. Эти методы изобразительного искусства означают применение в работе разнообразных необычных инструментов, материалов, которые сложно назвать стандартными способами рисования [3].

Использование нетрадиционных техник рисования способствует формированию у детей новых знаний о предметах, материалах, а также способах их применения. Рисую различными природными материалами и подручными средствами, дети получают в результате необычное изображение. Обучающиеся познают свойства краски при непосредственном контакте пальцев рук с ней и развивают тактильные ощущения, а именно вязкость, густоту и т. д. Для рисования используют различные по форме, цвету и фактуре листы бумаги, что вызывает интерес у детей, привлекает внимание, дает эмоциональный подъем, который ведет к развитию творчества, самостоятельности, индивидуальности и воображения у детей [5].

Применение нетрадиционных методов изобразительного искусства подразумевают соблюдение некоторого порядка действий, что способствует обучению детей следовать определенному плану выполнения работы. Техники нетрадиционной живописи снижают неуверенность и страх ребенка перед работой с краской, существенно повышают эмоциональный фон, стимулируют мотивацию детей к творческой и созидательной деятельности, а также повышают самооценку. На протяжении всего занятия данным видом творчества у детей сохраняется высокая работоспособность. Применение различных техник живописи позволяет учесть особенности каждого ребенка, а также использование методов рисования в работе с группой. Видя высокую значимость своих работ, дети с ОВЗ и инвалидностью могут участвовать в конкурсах и выставках наравне с обычными детьми.

Для всестороннего развития детей изобразительное искусство имеет огромное значение [1]. Итак, рассмотрим различные техники нетрадиционного рисования, позволяющие в игровой форме и с интересом достичь желаемого результата:

Рисование ладошкой. Чтобы получить рисунок, необходимо рисовать и правой, и левой руками, окрашивая их различными цветами. Но сначала ребенок окрашивает гуашью всю ладонь при помощи кисточки, затем делает отпечаток на бумаге, а потом при желании можно дорисовать недостающие детали.

Отпечатки листьев. Итак, покрываем листья (листок) дерева любым цветом краски, далее нужно приложить их к бумаге стороной, которую окрасили, чтобы получить отпечаток. Можно дорисовать черешки у листьев кистью.

Монотипия. Представляет собой создание уникального отпечатка графическим способом. Эта техника пробуждает образное мышление, а также фантазию у ребенка. Итак, необходимо разделить лист бумаги на две части, предварительно сложив его пополам. Далее представить какой-либо предмет и на одной из сторон листа бумаги изобразить симметричную половину этого предмета. Не дожидаясь пока краска впитается, нужно прогладить ладонью лист бумаги, но перед этим наложив другую половину листа на рисунок. После этого можно раскрыть лист и при желании дорисовать какие-либо детали рисунка.

Кляксография. Работа в этой технике подразумевает выливание на бумагу гуашь при помощи кисти, пластиковой ложки и т. п., в результате чего появляются в случайном порядке пятна. Далее необходимо накрыть лист другим листом и прижать их, в итоге при снятии второго листа можно увидеть на нем необычное изображение, которое можно рассмотреть и определить, на что это могло бы быть похоже, также можно дорисовать элементы.

Ниткография. Это техника получения загадочных изображений определенным способом, а именно: опустив в краску нитки так, чтобы они пропитались, но концы нити должны быть сухими. Затем нужно в любом порядке положить нити на лист бумаги, накрыть его другим листом таким образом, чтобы концы нитей были видны. Далее необходимо одновременно прижимая один лист бумаги к другому, тянуть за концы нитей. В результате данных действий получатся хаотичные рисунки, которые можно дорисовать, обвести или просто наслаждаться изображением, рассматривая его.

Черно-белый граттаж (грунтованный лист). Для получения рисунка нужно покрыть лист слоем воска. Чтобы это сделать нужно, натирать свечой лист для достижения вышесказанного эффекта, затем нанести на лист жидкое мыло с гуашью или тушью, по желанию. Когда краска высохнет можно палочкой процарапать желаемый рисунок [2].

Раздувание краски. Данная техника очень похожа на кляксографию, но все же отличается. Итак, необходимо выливать на лист бумаги краску, делая капельки или пятна, с помощью кисти или пластиковой ложки и т. п. Но затем нужно дуть на эти пятна из трубочки таким образом, чтобы ее конец не касался ни бумаги, ни пятна. Эти действия можно повторять и при желании что-то дорисовать к полученному рисунку.

Рисование мыльными пузырями. Необходимо получить мыльные пузыри с помощью опускания трубочки в смесь, содержащую в себе воду, мыло и гуашь, а затем дуть в нее. Далее лист бумаги должен прикасаться к пузырям, создавая образ, будто бы они переносят на бумагу. В результате чего получают интересные отпечатки, к которым можно дорисовать элементы.

Техника «Смывание». Необычный способ получения изображения. Необходимо нарисовать гуашью изображение, при этом смешивать белую гуашь с другими цветами. Затем после того как рисунок высохнет, нужно покрыть весь лист или какие-то отдельные его части тушью и подождать до полного высыхания. После этого опустить бумагу в воду, регулируя количество смываемой краски и перемещая лист бумаги таким образом, чтобы краска смылась не полностью [5].

Проступающий рисунок. Техника, которая сочетает в себе использование разных материалов. Необходимо изобразить рисунок с помощью восковых карандашей, затем покрыть рисунок акварелью. В результате рисунок как бы проявляется, проступает за счет того, что краска не ложится жирным изображением [2].

Изложенные техники нетрадиционного изобразительного искусства можно применять в комбинации, объединяя некоторые их них вместе, а также добавляя другие методы рисования. Использование данных методов не требует от ребенка каких-либо специальных навыков, что идеально подходит для работы с детьми.

Таким образом, нетрадиционные техники живописи актуальны для психокоррекционной работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, так как они повышают эмоциональный фон, способствуют развитию речи, воображения, образного мышления, творческих способностей и т. д., что так необходимо для полноценного развития детей [4].

Библиографический список

1. Аверина, Н. Л. Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов средствами изобразительного искусства / Н. Л. Аверина // Образование и воспитание. – 2015. – №4. – С. 3-6. – URL: <https://moluch.ru> (дата обращения: 22.02.2024).
2. Ильина, Н. М. Нетрадиционные техники рисования как средство развития художественно-творческих способностей детей в условиях внедрения ФГОС ДО / Н. М. Ильина // Молодой ученый. – 2019. – № 51 (289). – С. 339-341.
3. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Т. Г. Казакова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
4. Никитина, А. В. Нетрадиционные техники рисования / А. В. Никитина. – СПб.: Изд-во «Каро», 2008. – 96 с.
5. Разумова, Г. В. Особенности изобразительной деятельности детей с различными нарушениями в развитии / Г. В. Разумова // Коррекционная

педагогика. – 2006. – № 1. – С. 36-43. – URL: <https://irbis.sibdisnet.ru> (дата обращения: 22.02.2024).

6. Холина, О. А., Огурцова, А. Н. Анализ психологических трудностей общения у лиц с ОВЗ / О. А. Холина, А. Н. Огурцова // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований материалы III-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Ростов-на-Дону, 2023 г. – Издательство: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – С. 150-154.

7. Холина, О. А., Огурцова, А. Н. Психологические барьеры общения / О. А. Холина, А. Н. Огурцова // Актуальные проблемы аддиктивного поведения: материалы VI-й Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 09 декабря 2022 г. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – С. 197-202.

Полянская Е.С.

аспирантка

ТИУЭ

г. Таганрог

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЁННОСТИ

Аннотация. Представлен обзор психологических исследований способностей, одаренности, исторический аспект путей исследования способностей. Определены основные закономерности изучения в ходе развития психологической науки. Обозначены области исследования способности и одаренности в настоящее время.

Ключевые слова: общие способности, интеллект; эмоциональность, обучаемость, специальные способности, теория способностей и одаренности В.Д. Шадрикова.

Polyanskaya E.S.

graduate student

Taganrog Institute of Management and Economics

Taganrog

THEORETICAL ANALYSIS OF APPROACHES TO STUDYING THE PROBLEM OF ABILITIES AND GIFTEDNESS

Annotation. A review of psychological studies of abilities and giftedness is presented. The main patterns of study in the development of psychological science are determined. The areas of research into ability and giftedness at the present time are outlined.

Key words: general abilities, intelligence; emotionality, learning ability, relationship between special and general abilities, theory of abilities and giftedness V.D. Shadrikova.

В современном обществе перед каждым человеком, несмотря на бурное развитие областей знания связанных с искусственным интеллектом, ускорением темпа современной жизни, возникают вопросы самопознания и развития, узнавания своих ресурсов и способностей. Проблема исследования способностей фактически касается каждого человека и от этого становится трудной и важной одновременно. Значимость исследований феномена способностей не обеспечило достаточное их количество. И даже само

понятие способность меняло свою смысловую наполненность в различные исторические периоды.

Исследование основных областей фундаментальной психологии началось во второй половине XIX века. Поэтому можно считать, что первые серьёзные попытки к решению проблемы способностей произошли именно в этот период. В 60-х годах Френсис Гальтон, увлечшись работой Чарльза Дарвина «О происхождении видов», изобрёл анкету и методику исследования для подтверждения своей теории о том, индивидуальные различия обусловлены наследственностью. Необходимо отметить, что его эмпирические исследования не всегда подтверждали теоретические предположения. В свою очередь исследовав исторический аспект взглядов на проблему способностей и одарённости Н.В. Дружинин описал и определил некоторые важные на его взгляд проблемы, которые впоследствии стали основой психологии способностей. Одной из первых описанных проблем стало формирование понятия что есть развитие способностей. Какие именно детерминанты их обуславливают. Другой проблемой стало нахождение взаимосвязи специальных и общих способностей. В этой связи, хочется отметить, что Гальтон полагал, просто измеряя параметры простейших психических процессов, можно определить уровень творческой одаренности человека. И наконец ещё одна проблема, пожалуй, основная, это создание измерительных методов, позволяющих определить, что же такое способности, конечно в более широком смысле. Поэтому психодиагностика способностей, начинаются именно с работ Гальтона.

В начале XX столетия, ещё на первых психологических съездах в 1906-1916 годах возникали споры о валидности результатов при измерении одарённости при помощи различных методик. В научной полемике учёные Г.И. Челпанов, П.П. Блонский, К.Н. Корнилов В.М. Экземплярский и несколько позже Л.С. Выготский искали подходы и методы для определения, что есть одарённость, каковы её признаки, как определить степень выраженности и соотнести с возрастными критериями. Блонский П. П. описывал «очень развитого ребёнка» при помощи следующих характеристик: лёгкость и быстрота усвоения нового, способность к обобщению, быстрое понимание сути, улавливание сходства, предвосхищение результата, многосторонность интересов, способность сильно увлекаться чем-либо, оригинальность и творческий характер работ [2], [3].

Таким образом, исследования 20 – 30 годов XX века, эмпирический опыт, научные споры, методы, которые давали представления об устойчивых индивидуально-психологических различиях, в том числе и обусловленных природных способностях, и одарённости, стали основой для начала систематических исследований, связанных с именем

Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, являющихся крупными специалистами формирующейся отечественной психологии по проблеме способностей. Б.М. Тепловым была введена дефиниция способностей как индивидуальной особенности, отличающей одного человека от другого и имеющей отношение к успешности выполнения деятельности [4]. В процессе своих научных исследований он выясняет, что талант многосторонен, что характерно для многих выдающихся людей и даёт возможность проявлять себя в различных областях деятельности человека, не является совпадением различных талантов. Выдающиеся результаты зависят не только от способностей, но в большей степени от волевых особенностей. Согласно Б.М. Теплову, своеобразие способностей отличает одну индивидуальность от другой и является залогом ценности человека для общества [4]. Определяя структуру способностей, С. Л. Рубинштейн выделял два основных компонента:

- ✓ «операциональный» - составляющий отлаженную систему способов действия, посредством которых осуществляется деятельность;
- ✓ «ядро» - представляющий собой психические процессы, которыми регулируются операции: качество процессов анализа и синтеза [5].

В последующем преемники Б.М. Теплова остаются в рамках той же проблематики и продолжают исследовать соотношение способностей и психофизиологических характеристик темперамента и эмоций – Э.А. Голубева, 1993; А.П. Кепалайте, 1982; В.Н. Азаров, 1988 и другие. Д.Б. Богоявленская считает, современной реализацией намеченной С.Л. Рубинштейном структуры способностей является теория Д.В. Шадрикова, 1996 [1], [4].

Функциональные системы в теории Д.В. Шадрикова выступают на первый план в понимании структуры способностей, что позволяет объяснить индивидуальную выраженность отражения и своеобразие освоения деятельности человеком. Поэтому понимание способности как функциональной системы позволяет решить проблему соотношения задатков и способностей. Так как индивидуализация способностей оценивается на основе параметров производительности, качества и надёжности деятельности. Методологически теория способностей В.Д. Шадрикова опирается на системный подход, разработанный в психологии Б.Ф. Ломовым, концепцию функциональной системы П.К. Анохина и представления Б.Г. Ананьева об онтогенезе психических функций, взаимоотношений функциональных и операциональных механизмов психики [1].

На современном этапе развития общества характерным является незаинтересованность в исследовании специальных способностей. Выбор ведущей проблематики изучения является сходным у российских и зарубежных психологов: наиболее часто предметом исследований

становятся когнитивные, интеллектуальные, пространственные, регуляторные способности. Именно изучению этих способностей уделяется много внимания. Однако группы детей с особыми образовательными потребностями, вероятно, могут проявлять специальные способности, но, к сожалению, подобных исследований, не проводится. А также интересно было бы исследовать предикторы проявления прогностических способностей у младших школьников, что позволит в дальнейшем исследовать адаптивные свойства личности и облегчит социализацию.

Библиографический список

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Учебное пособие. – М., 2002. – С. 20-23.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Учебное пособие. – М., 2023. – С. 8-15.
3. Лейтес, Н. С., Матюшкин, А. М., Щелбанова, Е. И. Исследование способностей и одарённости в начале XX в. Московская психологическая школа: Т.1 Кн.2. – С. 60-69.
4. Лейтес, Н. С. Разработка Б.М. Тепловым проблемы способностей и одарённости. Московская психологическая школа: Т.1 Кн.2 / Н. С. Лейтес. – С. 70-78.
5. Шадриков, В. Д. Способности и одарённость человека / В. Д. Шадриков. – М., 2019. – С. 70-77.

Ревякина Е.Г.,
учитель, ГКОУ РО
Матвеево-Курганская
школа-интернат
п.Матвеев Курган,
Ростовская область

ВДОХНОВЛЯЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВУЯ: ОПЫТ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья рассматривает ключевые аспекты работы классного руководителя в специальной школе-интернате для детей с ограниченными возможностями здоровья. Через призму проекта "Волонтерское движение «Мир Добра»" статья обсуждает важность эмпатии, понимания и поддержки как основных факторов успешного обучения и воспитания. Подробно изложен опыт классного руководителя в создании радостной и вдохновляющей образовательной среды, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал при правильном и индивидуальном подходе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, классное руководство, инклюзивная среда.

Revyakina E.G.,
Teacher
Matveyevo-Kurgan
Boarding School
Matveyev Kurgan,
Rostov Region

INSPIRING AND INTERACTING: CLASSROOM TEACHER'S EXPERIENCE IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Annotation. The article examines the key aspects of the classroom teacher's work in a special boarding school for children with disabilities. Through the prism of the "World of Good Volunteer Movement" project, the article discusses the importance of empathy, understanding and support as the main factors of successful learning and upbringing. The experience of the class teacher in creating a joyful and inspiring educational environment where every child can reach their potential with the right and individual approach is described in detail.

Keywords: children with disabilities, classroom management, inclusive environment.

Глобальные социальные, экономические и культурные изменения, происходящие в современном российском обществе, предъявляют новые требования к воспитанию подрастающего поколения. Как подчеркивается в Концепции модернизации Российского образования, развивающемуся обществу необходимы инициативные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития социальной активности подрастающего поколения, молодежи.

Ушедшие в прошлое старые формы организации досуга учащихся и изменившаяся социально-экономическая обстановка в стране, требовало появления новых подходов и методов активизации подростков. Именно поэтому появление новых форм вовлечения подростков в социальную активность, призвано способствовать формированию и совершенствованию социальной компетентности подрастающего поколения. Волонтерское движение, на наш взгляд, стало одной из таких форм работы.

Каждому педагогу хочется видеть своих воспитанников добрыми, отзывчивыми, душевными людьми. Но эти качества в человеке не возникают сами по себе. Их необходимо формировать и развивать. Под руководством педагогов реализуется один из главных проектов ГКОУ РО Матвеево-Курганской школы-интерната – волонтерское движение «Мир Добра». Проект создан по инициативе обучающихся старших классов. Добровольно выбранная социально значимая деятельность неизмеримо выше для личности подростка, чем навязанная извне.

Цель – развитие подросткового добровольческого движения в ГКОУ РО Матвеево-Курганской школе-интернате.

Задачи:

- Развитие детской инициативы по оказанию помощи нуждающимся в их заботе и внимании престарелым и одиноким людям, ветеранам войны и труда, младшим школьникам, бездомным животным;
- Воспитание заботы, милосердия, доброты, терпимости, доброжелательности, чуткости и сострадания как основных нравственных черт;
- Формирование сплоченного деятельного коллектива волонтеров.

Миссия волонтерского движения – внести вклад в физическое и нравственное оздоровление общества, сделать жизнь окружающих светлее и ярче, дать почувствовать людям и всем нуждающимся, которым оказывается помощь, что они нам интересны и нужны.

Разработана волонтерская программа «Мир Добра», и утверждён план работы.

Волонтерский отряд проводит активную работу в школе-интернате и за её пределами. Ребята-волонтеры дарят тепло своих сердец всем, нуждающимся в помощи. Это одинокие пожилые люди, инвалиды, ветераны войны, ветераны труда. Также ребята оказывают помощь местному приюту бездомных животных. Забота о ближних помогает нашим обучающимся вырасти по-настоящему милосердными и отзывчивыми людьми.

Основные направления деятельности:

«Дай сердца твоего коснуться сердцем»

- Постоянное общение с ветеранами войн, проживающими в п.Матвеев Курган;

- Окружение заботой и вниманием, оказание конкретной помощи одиноким престарелым людям;

- Общение с учителями-ветеранами и бывшими учителями школы-интерната;

- Сбор и обобщение информации о ветеранах и детях войны п.Матвеева Кургана;

- Постоянное общение с ветеранами войн, проживающими в п.Матвеев Курган;

- Подготовка и проведение миниконцертов и праздников;

- Изготовление своими руками подарков, сувениров, открыток.

«Мы нужны друг другу»

- Межшкольное общение с детьми с ограниченными возможностями здоровья, сотрудничество с центром социальной защиты поселка;

- Спортивные соревнования между специальными учреждениями, Всероссийский конкурс «Абилимпикс» (среди КОУ);

- Сотрудничество с государственными службами поддержки детства нашего посёлка;

«Девчонки и мальчишки»

- Организация подшефной работы с младшими классами.

«Мы с вас берем пример» (Забота о шефах)

- Оказание помощи библиотеке п. Матвеева Кургана по ремонту книг;

- Помощь в обновлении экспонатов в музее;

- Совместные мероприятия с Попечительским Советом школы-интерната;

- Совместные мероприятия со студенческим отрядом;

- Участие в мероприятиях и концертах, проводимых в поселке.

«В кругу друзей» (Забота об одноклассниках)

- Помощь отстающим в организации учебной деятельности;
- Участие в школьных мероприятиях;
- Поздравление именинников в классе и школе (учеников и учителей).

«Труд облагораживает человека»

- Участие в озеленении школы, класса;
- Организация трудовых десантов, работа на пришкольном участке;
- Работа в школьной теплице.

«Волшебные ручки»

- Изготовление поделок для детских садов поселка;
- Помощь младшим школьникам в изготовлении праздничных поделок для родителей;
- Творческая мастерская.

«Приют бездомных животных пос.Матвеева Кургана»

- Организация сбора средств для помощи животным, привлечение спонсоров;
- Посещение приюта (уход за животными, выгул собак, помощь в уборке территории);
- Создание рекламного ролика о помощи братьям нашим меньшим;
- Распространение листовок о приюте.

Волонтерское движение играет большую роль в жизни школы-интерната. Волонтеры с энтузиазмом оказывают помощь всем нуждающимся людям, ребята стали собраннее, серьезнее, ответственнее, когда увидели проблемы людей в живую.

Результат сделанной собственными руками работы, благодарность в их адрес, лишь укрепляют в добровольцах доброе человеческое начало, делая их поистине достойными людьми. Можно сказать, что именно в волонтерской деятельности ребята начинают понимать свою значимость в жизни.

Участие в добровольческой деятельности позволяет обучающимся с ограниченными возможностями здоровья реализовать свои индивидуальные образовательные интересы и потребности, развивать творческие способности, участвовать в значимых мероприятиях, содержательно организовывать свой досуг.

Роль волонтерской деятельности в социализации личности воспитанников с ОВЗ имеет огромное значение. Она способствует развитию духовно-нравственной личности, обеспечению выпускников школы всем необходимым для их последующей самостоятельной жизнедеятельности в открытой социальной среде. Правильно поставленное

социальное воспитание готовит человека к активной социальной жизни, к широкому сотрудничеству с людьми, воспитывает ответственность. Всем этим достигается успех.

Добровольческая деятельность обучающихся построена таким образом, чтобы каждый, изъявивший желание принять участие, смог найти себе дело по душе и реализовать себя.

Таким образом, делаем всё возможное, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья получали достойное воспитание и развитие. Большое внимание уделяется родителям детей, ведь многие из них постоянно находятся рядом, и очень важно поддержать и направить их творческую инициативу и постоянную готовность совместно творить, создавать, помогать своим детям адаптироваться к разным жизненным ситуациям. Процесс воспитания в школе-интернате должен быть интересным и увлекательным. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это особые дети! Они нуждаются во внимании и поддержке каждую минуту. Смысл деятельности классного руководителя видим в том, чтобы передать весь свой жизненный опыт и научить детей самостоятельности.

Романовская Г.В.
педагог-психолог
ФЭК РГЭУ (РИНХ)
г. Ростов-на-Дону

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ТЕХНОЛОГИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К УЧАСТИЮ В ИНКЛЮЗИВНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Аннотация. В статье даётся теоретическое обоснование и краткий обзор возможности практического применения социально-психологической игры для формирования психологической готовности педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная психологическая игра, психологическая готовность, личностные ресурсы, рефлексия.

Romanovskaya G.V.
teacher-psychologist
FEC RSUE (RINH)
Rostov-on-Don

**SOCIAL PSYCHOLOGICAL GAME AS A TECHNOLOGY
FOR FORMING TEACHERS' READINESS TO PARTICIPATE
IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS**

Annotation. The article provides a theoretical justification and a brief overview of the possibility of practical application of socio-psychological games for the formation of psychological readiness of teachers to work with children with special educational needs.

Key words: inclusive education, social psychological game, psychological readiness, personal resources, reflection.

Очевидно, что ведущая роль для решения проблем в сфере инклюзивного образования отводится педагогам. Лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды согласно действующему законодательству Российской Федерации имеют равные права на получение общего, среднего и высшего профессионального образования. Инклюзия таким образом становится всеобъемлющей реальностью, с которой сталкивается почти каждый специалист, работающий в системе образования. Чрезвычайно актуальной проблематикой является проблема психологической

неготовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, а именно наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов. Воспитание и обучение ребенка с особыми образовательными потребностями вызывает у педагогов целый спектр чувств и эмоций – от тревожных мыслей о будущем ребенка до удивления и радости от его достижений. Эмоционально насыщенные и при этом амбивалентные переживания лишают сил и устойчивости, в такой ситуации педагогу крайне необходима специальная помощь и поддержка. Преодолению указанных трудностей с помощью социальной психологической игры как технологии психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса посвящена данная статья.

Анализируя исследования затруднений педагогов общего среднего образования, работающих в условиях инклюзивного образования, следует отметить, что основными причинами психологических «барьеров» педагогов являются: страх перед неизвестным, негативные установки и предубеждения, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. С.В. Алехина отмечает, что большинство педагогов испытывают «трудности эмоционального принятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья» [1]. И.А. Романовская говорит о том, что «педагоги испытывают трудности в принятии инклюзивного ребенка в связи с недостаточными знаниями и методиками обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, недостаточным опытом общения с такими детьми» [2]. И.М. Яковлева считает, что «подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на психологическую подготовку педагога к работе в условиях инклюзии» [3]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что для формирования готовности к работе в сфере инклюзивного образования необходимо сформировать комплекс психологических качеств, которые основываются на личностных ресурсах педагога. В новых условиях общественные ожидания от специалиста в системе образования включают в себя развитие таких профессиональных компетенций как способность и готовность принимать любого ребенка и его сложности, вне зависимости от особенностей ребенка и его социальной ситуации развития; эмпатию, сопереживание и способность реагировать на различные потребности обучающихся, готовность осуществлять индивидуальный подход. Делясь своими мыслями и чувствами с другими в безопасной поддерживающей обстановке, педагог сможет найти необходимый ресурс для себя – эмоциональную поддержку, информацию, идею или мысль. Игра как методика наиболее эффективна с точки зрения психологии в создании условий для самораскрытия педагога, для проявления искренности и открытости специалиста. Также психологи-

ческие игры организуют совместное проживание специалистами сложных ситуаций в игровом пространстве, помогают вырабатывать педагогам навыки рефлексии. Социальные психологические игры как инструмент психолого-педагогического сопровождения педагогов направлены на развитие эмоционального интеллекта, исследование и проработку своих чувств в эмоционально сложных ситуациях взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного процесса (детьми и родителями в том числе).

Наибольшую популярность завоевали социальные игровые технологии немецкого психолога и социального педагога Гюнтера Хорна. Это настольные игры, позволяющие развивать мотивационный аспект личности человека, систему его жизненных ценностей, расширять представление о человеческих чувствах и переживаниях. В литературе представлен опыт применения авторской модификации психологической игры «Зогенция» Г.Хорна – «Откровенный разговор» Сенатской С. К. Данная методическая разработка служит рабочим инструментом в практической психокоррекционной работе с педагогами и другими специалистами помогающих профессий, а также с семьями особых детей. «Откровенный разговор» - социальная психологическая игра, направленная на психолого-педагогическую поддержку педагогов. Реализация социальной психологической игры «Откровенный разговор» построена на определенных способах работы, предполагает четкие последовательность действий и режим проведения, что определяет ее технологичность. Игра состоит из 180 карточек. На каждой карточке прописаны фразы, касающиеся различных аспектов профессиональной деятельности педагога, например: «Мне проще работать с обычными учениками», «Я нахожусь в постоянном контакте с родителями такого ребенка», «Я будто перед выбором: толерантность или эффективное обучение?». Специалисты могут сами дописывать карточки (для этого оставлено несколько пустых карточек). Правила игры: победителем игры является тот участник, который наберет наибольшее количество карточек. Перемешанные карточки кладутся на середину стола текстом вниз. Участники игры по очереди берут по одной карточке и зачитывают ее вслух. Если участник игры согласен с высказыванием, он оставляет себе эту карточку. После того, как карточки набраны участниками, ведущий предлагает разложить их на две «колонки». «Риски» - здесь раскладываются карточки, которые участник ассоциирует с риском. «Ресурсы» - в этой колонке собираются все карточки, которые, по мнению участника, могут выступить в роли ресурсов и позитивных решений. В процессе игры задача ведущего давать участникам позитивную обратную связь, помогать исследовать риски и ресурсы, определять оптимальные модели решения профессиональных задач [4]. Игра исследует следующие аспекты профессиональной деятельности специалистов: включение ребенка с особыми

образовательными потребностями в учебный процесс, взаимодействие с родителями обучающихся, личностные ресурсы для повышения стрессоустойчивости и качества профессиональной деятельности. С помощью игры проясняются и укрепляются ценностные и мотивационные установки специалиста в отношении собственной профессиональной деятельности. Основной целью игровой технологии является повышение эффективности психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, развитие социально-психологических условий в педагогических коллективах, способствующих успешной адаптации и социализации детей с особыми образовательными потребностями. Педагоги, работающие с особыми детьми, также нуждаются профессиональной поддержке для решения психологических вопросов, которые возникают вследствие личностных переживаний, связанных с особенностями развития, воспитания и обучения ребенка. Целью разработки являлось и создание эффективного профессионального инструмента для использования в работе с педагогами для решения профилактических, диагностических, коррекционных и информационно-просветительских задач. Социальная психологическая игра «Откровенный разговор» может быть использована для развития профессиональной и личностной рефлексии педагогов, осуществляющих образовательных процесс. Профессиональная рефлексия в исследованиях отечественных ученых (Вульфова Б.З., Зеер Э.Ф.) рассматривается как процесс, внутренняя работа, направленная на соотнесение образа «Я», внутренних ценностей и установок с содержанием, требованиями и ценностями профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия включает в себя как внутренние критерии (мотивация, личностная оценка деятельности и т.д.), так и внешние (показатели успешности обучающихся, оценка эффективности педагога в организации и т.д.). Высокий уровень профессиональной рефлексии позволяет осмысливать и творчески преодолевать различные проблемные ситуации, находить новые ценности и смыслы профессиональной деятельности, уверенно и успешно адаптироваться в системах межличностных взаимоотношений со студентами, имеющими особые образовательные потребности. Следовательно, развитие профессиональной рефлексии рассматривается как одно из важных условий для развития ценностей и механизмов инклюзивного образования. Таким образом, с помощью игры «Откровенный разговор» возможно комплексное решение сразу нескольких задач. Прежде всего это поиск и активизация личностных ресурсов педагогических работников, а также профилактика профессиональной деформации и эмоционального выгорания.

Таким образом, на примере игры «Откровенный разговор» можно сделать вывод о целесообразности использования социальных психологических игр для формирования у педагогов, работающих в рамках инклюзивного образования. Игра будет эффективным рабочим инструментом для

использования в образовательных организациях, организациях дополнительного образования, иных организациях, реализующих психолого-педагогическую помощь детям, имеющим ограниченные возможности здоровья и/или инвалидность и их семьям. Значимыми преимуществами предлагаемой разработки являются ее комплексность, ориентация на гуманистические ценности, на достижение участниками личностных результатов, возможность ее использования для различных целевых групп и организаций. Использование данной игровой технологии в комплексе с другими мероприятиями способствует сохранению психологического здоровья педагогов и помогает сформировать готовность к работе с особыми детьми. Игра позволяет улучшить психологический микроклимат в педагогическом коллективе, содействует личностному и профессиональному росту педагогов, развивая позитивное отношение к себе, возможности своего профессионального развития, формирует умение адекватно оценивать и разрешать профессиональные проблемные ситуации.

Библиографический список

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Левитская, А. А. Состояние и перспективы инклюзивного образования в России / А. А. Левитская // Социальная педагогика. – 2009. – №1. – С. 4-7.
3. Романовская, И. А., Хафизуллина, И. Н. Представления будущих учителей о проблемах качества образования // Вектор науки ТГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – №3. – С. 180-183.
4. Сенатская, С. К., Голерова, О. А. Как провести социальную игру, чтобы не допустить у педагогов эмоционального выгорания / С. К. Сенатская, О. А. Голерова // Справочник педагога-психолога / ред. Т. Н. Агурева. – 2019. – № 3. – С. 56-62

Симонова В.Д.
учитель ГКОУ РО
Матвеево-Курганская
школа-интернат
п. Матвеев Курган
Ростовская область

**ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС
«С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ РОДИНА» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (УМСТВЕННАЯ
ОТСТАЛОСТЬ) СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

Аннотация. Статья представляет обзор цифрового образовательного ресурса «С чего начинается Родина», предназначенного для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В ней рассматривается структура и особенности данного образовательного ресурса, его цель и задачи, а также методики работы с целевой аудиторией. В статье представлен опыт работы применения современных информационных технологий в обучении детей интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость) в условиях ГКОУ РО Матвеево-Курганской школы-интерната.

Ключевые слова: современные информационные технологии, цифровой образовательный ресурс, интеллектуальные нарушения (умственная отсталость), социализация, патриотизм.

Simonova V.D.
Teacher
Matveyevo-Kurgan
Boarding School
Matveyev Kurgan,
Rostov Region

**DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE "WHERE DOES
THE MOTHERLAND BEGIN" FOR STUDENTS
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (MENTAL RETARDATION)
OF A SPECIAL BOARDING SCHOOL**

Annotation. The article presents an overview of the digital educational resource "Where the Motherland begins", designed for students with intellectual disabilities. It examines the structure and features of this educational resource, its purpose and objectives, as well as methods of working with the target audience. The article presents the experience of using modern information technologies in teaching children with intellectual disabilities (mental retardation) in the conditions of the Matveevo-Kurgan boarding school.

Keywords: modern information technologies, digital educational resource, intellectual disabilities (mental retardation), socialization, patriotism.

С каждым днем современные информационные технологии все шире внедряются в образовательный процесс, предоставляя уникальные возможности для повышения эффективности обучения и развития детей. В частности, использование таких технологий в сфере образования детей с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость) открывает новые перспективы и значительно улучшает качество обучения.

Одним из ключевых аспектов использования современных информационных технологий в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями, является индивидуализация образовательного процесса. Благодаря различным программам и приложениям, позволяющим адаптировать материалы под потребности каждого ребенка, учителя могут создать персонализированные учебные планы, учитывающие особенности развития и обучения каждого ученика.

Интерактивные образовательные ресурсы, включающие в себя визуальные и звуковые элементы, позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья лучше воспринимать информацию и запоминать ее. Такие ресурсы стимулируют интерес к обучению, помогают развиваться и способствуют достижению учебных целей.

Важным аспектом использования современных информационных технологий является возможность проведения дистанционных занятий. Для детей, которым сложно посещать школу из-за состояния здоровья, такой формат обучения открывает новые горизонты и обеспечивает доступ к качественному образованию.

Современные информационные технологии способствуют социализации детей с интеллектуальными нарушениями. Благодаря использованию специальных образовательных платформ и онлайн-сообществ, дети могут общаться, обмениваться опытом и участвовать в совместных проектах, что способствует развитию их коммуникативных навыков.

Таким образом, использование современных информационных технологий в образовании детей с интеллектуальными нарушениями является важным и перспективным направлением, которое способствует индивидуализации образовательного процесса, улучшению доступности образования.

В настоящее время информационные технологии играют ключевую роль в образовании, открывая новые возможности для обучения детей с различными специальными потребностями. Одним из таких технологий является цифровой образовательный ресурс «С чего начинается Родина», разработанный специально для обучающихся с интеллектуаль-

ными нарушениями Матвеево-Курганской школы-интерната. Ресурс создан с целью воспитывать патриотические чувства у детей, а также сделать обучение более доступным, интересным и эффективным для данной категории обучающихся. Он представляет собой уникальный комплекс обучающих материалов, адаптированных под особенности когнитивного развития и обучаемости учащихся с интеллектуальными нарушениями. Задачами данного ресурса является: развитие у детей чувства патриотизма и любви к своей Родине, развитие познавательного интереса и творческих способностей обучающихся.

Цифровой образовательный ресурс «С чего начинается Родина» имеет два раздела. Первый посвящен нашей стране России, а второй раздел рассказывает о Матвеево-Курганском районе. В начале знакомства с ресурсом мы погружаемся в атмосферу патриотизма и любви к Родине. На первом слайде мы видим строчки из песни М. Матусовского «С чего начинается Родина», которые знакомят нас с глубокими и важными историческими моментами. Эта песня звучит в исполнении талантливого российского певца Шамана, создавая особую атмосферу. Переходя на следующий слайд, мы изучаем информацию о государственных символах и слушаем гимн Российской Федерации. Это позволяет учащимся погрузиться в образ Родины еще глубже и прочувствовать патриотический дух.

Чтобы удержать внимание учащихся с интеллектуальными нарушениями, информация на ресурсе разнообразна. Предлагается просмотр мультфильма о нашей стране, который дополняет усваиваемый материал. Мелодичные песни, такие как гимн в исполнении Шамана, не только красивы, но и заставляют детей слушать их с удовольствием, раз за разом. Далее на слайдах рассказывается о столице нашей Родины - городе Москва, учащиеся смотрят видеоролик, который привлекает их внимание, даже в момент усталости и отвлеченности.

Во втором блоке ресурса мы погружаемся в тему «Моя малая Родина», знакомимся с символами нашего района, изучаем природу, животных и птиц Ростовской области. Особое внимание уделяется памятным мемориалам, посвященным мужеству советских солдат во времена Великой Отечественной войны. Это важная часть истории, которую дети должны знать и помнить.

В заключительном блоке ребятам предлагается посмотреть увлекательное видео о нашем районе «с высоты птичьего полета», чтобы еще больше увидеть и полюбить свою местность.

Особенностью цифрового ресурса «С чего начинается Родина» является его индивидуальный подход к каждому учащемуся. Система персонализированных учебных планов позволяет адаптировать материалы под уровень обучаемости каждого ребенка, учитывая его специфические

потребности и особенности. Такой подход способствует более эффективному обучению и приводит к достижению лучших результатов. Интерактивные элементы имеющиеся в данном ресурсе предлагают разнообразные задания, которые помогут детям активно взаимодействовать с материалом и лучше его запомнить.

Результаты использования цифрового образовательного ресурса «С чего начинается Родина» для обучающихся с интеллектуальными нарушениями в школе-интернате свидетельствуют о положительном влиянии на патриотическое воспитание детей. Ребята проявляют большой интерес к изучению истории своей страны и района и гордятся ее достижениями, проявляют уважение к культуре и традициям.

Благодаря внедрению цифрового образовательного ресурса «С чего начинается Родина» в учебный процесс специальной школы-интерната, дети с интеллектуальными нарушениями получают уникальную возможность раскрыть свой потенциал, повысить свои знания и навыки, а также развивать самостоятельность и уверенность в собственных силах. Этот проект становится важным шагом в образовании, где каждый ребенок имеет право на качественное образование и развитие.

Цифровой образовательный ресурс становится окном в мир знаний, истории и патриотизма, делая учебный процесс увлекательным. Благодаря множеству занимательных и постоянно меняющихся фрагментов, которые интересны, дети не устают и у них не пропадает интерес к занятиям, что очень важно для ребят с для данной категории обучающихся.

Таким образом, цифровой образовательный ресурс «С чего начинается Родина» является инновационным и эффективным инструментом в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями, способствуя их полноценному развитию и успешной социализации, усвоению знаний, а также развитию патриотических чувств и гражданской идентичности у подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Азамова, М. Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста / М. Н. Азамова // Молодой ученый. – 2012. – №11.

2. Адамова, М. Н. Коррекционно-развивающее и эстетическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в период внеурочной деятельности в специальной коррекционной школе / М. Н. Адамова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2023. – № 1.

3. Анискин, А. А. Общая характеристика информатизации образования в школе / А. А. Анискин. – М: ИИО РАО, 2010.

4. Мережко, Е. Г., Томаровская, И. Н., Ефанова, Е. А. Использование цифровых образовательных ресурсов и мобильного электронного образования в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ // Молодой ученый. – 2020. – № 5 (295).

5. Сунагатуллина, И. И., Пушкарева, А. А., Кувшинова, И. А., Чернобровкин, В. А., Долгушина, Н. А., Мицан, Е. Л. Использование цифровых образовательных технологий в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ // ПНиО. – 2021. – №3 (51).

6. Семаго, Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития / Н. Я. Семаго // Дефектология. – 2011.

Стурова Р.Р.,
студентка Таганрогского института
имени А.П.Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)
Макаров А.В.,
канд. филол. наук, доцент
Таганрогский институт имени А.П.Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ)

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация: в статье рассматривается социальная реклама как фактор развития инклюзивного общества, представлены результаты опроса о специфике влияния инклюзивной рекламы на потребителей.

Ключевые слова: социальная реклама, инклюзия, инклюзивная реклама, инклюзивное общество.

Sturova R.R.,
student of the Taganrog Institute
named after A.P.Chekhov
(branch) of the Russian State
Economic University (RINH)
Makarov A.V.,
Candidate of Philology,
Associate Professor A.P.Chekhov
Taganrog Institute (branch)
of the RUSSIAN State
Economic UNIVERSITY (RINH)

SOCIAL ADVERTISING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE SOCIETY

Abstract: the article examines social advertising as a factor in the development of an inclusive society, presents the results of a survey on the specifics of the impact of inclusive advertising on consumers.

Keywords: social advertising, inclusion, inclusive advertising, inclusive society.

В современном мире несомненна роль рекламы, выступающей инструментом формирования общественного мнения. Одной из значимых тенденций в рекламной индустрии является использование элементов инклюзивности или инклюзивной рекламы, направленной на привлече-

ние внимания общества к проблемам людей с ОВЗ и инвалидностью. Внимание к социальной рекламе в целом определяется тем, что она информирует о существующих социальных проблемах, помогает воспитывать духовно-нравственные качества людей, влияет на изменение ценностных ориентаций.

Г.Г. Николайшвили рассматривает социальную рекламу как «вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям» [8, с. 191]. А.Е. Слинько, изучая проблему ценностно-смыслового принятия социальной рекламы, отмечает на необходимость учета таких критериев, как «влияние на изменение знаний о проблеме и способах ее решения», «формирование эмоционального отношения», «изменение поведенческих моделей и смысложизненных стратегий» [11, с. 12].

Продвижение ценностей инклюзии в обществе осуществляется через множество каналов, в том числе через социальную инклюзивную рекламу. Инклюзивная реклама демонстрирует аудитории разнообразные типы героев, независимо от их внешности, происхождения, гендера, состояния здоровья.

Данный вид социальной коммуникации позволяет ее участникам через апелляцию к определенным эмоциям [1] изменить представление в отношении стереотипов о стандартах красоты, вдохновить аудиторию с ОВЗ и инвалидностью на примере таких же людей, научить людей принимать себя такими, какие они есть, найти новые необычные лица и новые пути для продвижения брендов и др.

Эксперты отмечают, что появление инклюзивной социальной рекламы в конце 20 в. в США определялось изначально социальным стереотипом, согласно которому лица с инвалидностью заслуживают жалости, они не могут участвовать в телевизионных проектах. Однако к началу 2000-х гг. личные истории особенных людей через пространство социальных медиа стали менять отношение общества. Так, модель и певица В.М. Москалова, потерявшая ногу в результате родовой травмы, впоследствии получила легендарную известность [9]. Она смогла через личную историю преобразования превратить свою инвалидность в настоящее искусство: «В мире моды и красоты должно быть больше разнообразия. Понятие совершенства в них все еще слишком узко, однако перемены неизбежны» [5, с. 8].

Классическими примерами социальной инклюзивной рекламы являются истории представителей индустрии моды, стиля и красоты: М. Стюарт (синдром Дауна) [10], В. Харлоу (Шантель Браун-Янг) (витилиго), М. Гайдос (эктодермальная дисплазия) и др. [13]. В литературе по теме подчеркивается, что к формированию инклюзивной культуры подключаются представители различных слоев населения, осознавшие важность успешной социализации лиц с ОВЗ и инвалидностью. Показательным

примером является социально значимый проект А. Кауфман и А. Шипулина по созданию в г. Екатеринбурге первого в России Центра инклюзивного спорта «Олимп» и др. [4], подтверждающего взаимосвязанность принципов инклюзии и паралимпийского движения в целом [6].

Отдельного внимания заслуживает вопрос отношения пользователей сети Интернет к инклюзивной социальной рекламе. С 2010 г. оператор наружной рекламы «Russ Outdoor» реализует проект «Выбирай, куда посадить ребенка» [3]. Показательно, что отражение в рекламе необходимости соблюдения правил дорожного движения при перевозке несовершеннолетних детей до 12 лет сопровождалось использованием в кадре образа инвалидной коляски. Неоднозначная реакция интернет-пользователей определялась некорректностью, по их мнению, сравнения автокресла и инвалидного кресла. По нашему мнению, сетевые коммуникации также могут быть рассмотрены как пространство для формирования инклюзивной культуры. Ученые считают важным обращение к «визуальным сигналам» транслируемых образов социальной рекламы [14], анализ социальных стереотипов в отношении инвалидности [15] и наличие общественной дискуссии по рассматриваемому вопросу о роли социальной инклюзивной рекламы.

Опыт анализа социального контента подтверждает, что лица с ОВЗ и инвалидностью периодически появляются на телевизионных экранах и в сети Интернет. Однако их появление обусловлено, как правило, какой-то конкретной календарной датой. Исключением является социальный ролик о дружбе, вышедший на детском канале «Nickelodeon». Данный ролик описывает встречу 16 детей на дне рождения и по сути не представляет собою «реальный призыв к инклюзии», а выглядит как «несбыточная фантазия о дружбе детей с различными особенностями» [2]. В известном видеоролике компании «Apple» ко Всемирному дню распространения информации о проблеме аутизма зритель знакомится с неговорящим подростком Диланом с РАС. Возможность общаться появляется, когда парень начинает использовать iPad [16]. В России во Всемирный день людей с синдромом Дауна социальная сеть «ВКонтакте» совместно с БФ «Даунсайд Ап» предложила каждое слово «даун», имеющее негативную коннотацию, выделять и сопровождать ссылкой на истинное значение термина.

С целью изучения специфики влияния инклюзивной рекламы на потребителей нами в феврале 2024 г. в г. Таганроге Ростовской области был проведен опрос среди 100 человек в диапазоне от 15 до 65 лет. Из полученных данных было выявлено, что 48 человек (48%) правильно понимают термин «социальная реклама»; 72 человека (72%) верно трактуют понятие «инклюзия». Подавляющее большинство – 93 человека (93 %) – согласны с тем, что в настоящее время инклюзивная социальная

реклама является важной составляющей жизни общества, 66 опрошенных (66%) сопереживают, если видят продукты тематической социальной рекламы. 63 человека (63%) сопереживают, 29 человек (29%) не испытывают никаких эмоций и 8 человек (8%) отметили, что им неприятно смотреть на сцены и картинки, представленные по данной теме.

Отвечая на вопрос о форме подачи инклюзивной социальной рекламы, участники исследования выделили следующие каналы коммуникации: телевидение – 61 человек (61%), информацию на баннерах – 17 человек (17%), кинотеатры – 17 человек (17%), интернет-пространство – 5 человек (5%), что, безусловно, связано с ценностными ориентациями, интересами и предпочтениями респондентов. По мнению участников исследования, в кинематографе сцены инклюзивного взаимодействия чаще демонстрируются в драмах. Так считает 81 человек (81%), в комедиях – 13 человек (13%), в других жанрах – 6 человек (6%).

На вопрос «Что может быть инклюзивным?» на первое место 71 человек (71%) поставили образование. Именно в этой сфере, по мнению респондентов, наиболее заметны изменения, связанные с обучением и воспитанием детей с особенностями развития. На втором месте (62 человека, 62%) – творческие мастер-классы, на третьем – (59 человек, 59%) – физическая культура и спорт.

85 человек (85%) считает, что инклюзивная социальная реклама обращает внимание зрителя/читателя на проблему неподготовленности социума к принятию детей-инвалидов, 41 человек (41%) – на несовершенство образовательной системы и 36 человек (36%) – на жестокое обращение к данной категории. Это может быть связано с местами размещения инклюзивной социальной рекламы на телевидении, в общественном транспорте и в местах большого скопления людей.

По мнению респондентов, главной задачей влияния инклюзивной социальной рекламы является привлечение внимания к данной проблеме. Об этом свидетельствуют ответы 80 человек (80%), остальные 20 человек (20%) утверждают, что данный вид рекламы способствует развитию толерантности у людей.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что в современном мире социальная реклама отражает в определенной степени представление о людях с инвалидностью. Инклюзивная социальная реклама представляет «культуру приятия Другости» [12, с. 198] и компенсирует имеющиеся социальные дефициты. Усиление внимания государственных структур, СМИ, НКО к возможностям социальной инклюзивной рекламы станет тем шагом, который поможет построить настоящее инклюзивное общество с учетом рациональных, эмоциональных, социальных мотивов населения [7].

Библиографический список

1. Арсланова, Г. И., Тимофеева, К. О. Роль социальной рекламы в формировании инклюзивной экономики России / Г. И. Арсланова, К. О. Тимофеева – URL: <https://rumc.ncfu.ru/upload/iblock/f9d/19zd1kmalxyv5ybu989otlsgnova6nt1/Arslanova-G.I.-Timofeeva-K.O..pdf> (дата обращения: 21.02.2024).
2. Зонхоева, Л. Не нужно вешать ярлыки»: зачем бренды показывают людей с особенностями в рекламе / Л. Зонхоева. – URL: <https://daily.afisha.ru/relationship/15785-ne-nuzhno-veshat-yarlyki-zachem-brendy-pokazyvayut-lyudey-s-osobennostyami-v-reklame/> (дата обращения: 25.02.24).
3. Какое кресло выберешь? [Проект социальной рекламы «Все равно?!»]. – URL: <http://vse-ravno.net/campaigns/security/kakoe-kreslo-vyberesh>. (дата обращения: 25.02.24).
4. Калинина, И. Коляска у школьных ворот. Когда их откроют для детей-инвалидов? / И. Калинина – URL: <https://www.uralinform.ru/analytics/society/210931-kolyaska-u-shkolnyh-vorot/> (дата обращения: 25.02.24).
5. Кафтанджиев, Х. Образ женщины в рекламе / Х. Кафтанджиев. – М.: РИП-холдинг, 2007. – 225 с.
6. Козырева, В. П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ранним детским аутизмом в условиях летнего инклюзивного лагеря / В. П. Козырева, О. С. Орлова, В. А. Голубева // Специальное образование. – 2014. – № 2. – С. 14-20.
7. Макаров, А. В. Роль социальной рекламы в профилактике наркомамии современной молодежи / А. В. Макаров, А. В. Переверзева // Актуальные проблемы аддиктивного поведения: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Таганрог, 09 декабря 2022 года / Ответственный редактор О.А. Холина. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2023. – С. 164-171.
8. Николайшвили, Г. Г. Социальная реклама: Теория и практика / Г. Г. Николайшвили. – Москва: Издательство «Аспект-Пресс», 2008. – 191 с.
9. Прингл, Х. Звезды в рекламе / Х. Прингл. – М.: Эксмо, 2007. – 432 с.
10. Продать любым способом: главные тренды современных рекламных кампаний. – URL: https://new-retail.ru/marketing/reklama/prodat_lyubym_sposobom_glavnye_trendy_sovremennykh_reklamnykh_kampaniy6232/ (дата обращения: 25.02.24)
11. Слинко, А. Е. Психологические особенности восприятия социальной рекламы в младшем школьном возрасте / А. Е. Слинко: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. – 23 с.

12. Судакова, Н. Е. Философская рефлексия феномена инклюзии: социальные механизмы самоидентификации в современном информационном пространстве / Н. Е. Судакова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики, 2017. – С. 196-199.

13. Степная, М. Инклюзивная реклама. Люди с безграничными возможностями / М. Степная. – URL: <https://pandia.ru/text/80/481/69128.php> (дата обращения: 25.02.24)

14. Panol, McBride web - Panol Z.S., McBride M. Disability Images in Print Advertising: Exploring Attitudinal Impact Issues [Disability Studies Quarterly. 2001. Vol. 21, N° 2]. – URL: <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/279> (дата обращения: 25.02.24).

15. Shelton S., 2017. Not an Inspiration for Existing: How Advertising Uses Physical Disabilities As Inspiration: A Categorization and Model. Conference: AEJMC Southeast Colloquium. Fort Worth, Texas, March 2017. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/318648522> (дата обращения: 25.02.24).

16. Texterra Новая реклама Apple с инвалидом. – URL: <https://texterra.ru/blog/amp/geroem-novoy-reklamy-apple-stal-chelovek-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami.html> (дата обращения: 25.02.24).

Терещенко О.В.
аспирант,
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Ростов-на-Дону

**РОЛЬ СЕМЬИ И ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
И МОЛОДЕЖИ, ВЫНУЖДЕННО ПОКИНУВШИХ ТЕРРИТОРИИ
ВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ**

Аннотация. В данной статье рассмотрена роль семьи и педагогов, участвующих в процессе адаптации детей и молодежи, вынужденно покинувших территории ведения специальной военной операции и проживающих в пунктах временного размещения и имеющих возможность повлиять на успешность включенности в общество.

Ключевые слова: воспитание, образование, дети, адаптация, инклюзивная среда.

Tereshchenko O.V.
graduate student,
Rostov State University
University of Economics (RINH),
Rostov-on-Don

**THE ROLE OF FAMILIES AND TEACHERS IN AN INCLUSIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE ADAPTATION
OF CHILDREN AND YOUTH WHO WERE FORCED TO LEAVE
THE TERRITORIES OF A SPECIAL MILITARY OPERATION**

Annotation. This article examines the role of families and teachers involved in the process of adaptation of children and youth who were forced to leave the territories of a special military operation and live in temporary accommodation and have the opportunity to influence the success of inclusion in society.

Keywords: upbringing, education, children, adaptation, inclusive environment.

Конфликтные ситуации, приводящие к военным действиям, даже в случае недолговременного состояния наносят не только физические, но и моральные, психологические травмы всему обществу и особенно детям и молодежи. Особое внимание в период ведения специальной военной операции необходимо уделить инклюзивной среде, созданной для детей и молодежи, вынужденно покинувшим территории ведения этих действий и

прибывшим в место расположения пунктов временного размещения (далее ПВР). Несмотря на то, что эти ПВР носят название «временные», действуют они уже более двух лет. Предполагаемая дата закрытия пунктов не определена. Естественно, большая часть семей приняла решение проживать в ПВР и получать образование в близлежащих образовательных организациях. Сложной задачей стал процесс адаптации детей и молодежи в новом обществе, новых сельских школах. Ключевую роль создания доступной инклюзивной среды играли сотрудники ПВР (сотрудники детских оздоровительных учреждений, в которых расположены ПВР, имеющие опыт работы с детьми), члены семьи (чаще всего мама или один из родителей), педагоги образовательных организаций района, имеющие опыт работы (2014 год) с данными категориями детей и молодежи, а также дети и родители, постоянно проживающие на данной территории и обучающиеся в данных общеобразовательных организациях.

Именно в семье дети в первые годы жизни начинают обучаться правильной адаптации к вызовам окружающего мира, особенно в условиях необходимости вынужденной миграции, конфликтных ситуаций и травмирующих событий. Именно семья обеспечивает ребенку физическую безопасность и эмоциональную поддержку в новой среде. В связи с этим взрослые члены семьи должны получать психологическую помощь и поддержку с целью дальнейшей помощи своим детям в процессе адаптации.

Педагогические кадры образовательных организаций, открывшие двери детям, вынужденно покинувшим территории ведения боевых действий, также играют важную роль в адаптации детей и молодежи в учебном процессе, внеурочной деятельности, дополнительном образовании, тематических школьных и культурных мероприятиях создавая особую инклюзивную среду. Педагоги должны обладать специальными знаниями и навыками для работы с детьми, испытавшими стресс военных действий, умениями разработать индивидуальные учебные планы с учетом потребностей и уровня знаний каждого ребенка, быть связующим звеном между прибывшими детьми и их родителями, детьми и родителями, постоянно проживающими на данных территориях, создавая равные возможности.

Для изучения уровня адаптации детей, прибывших с территорий ведения специальной военной операции в ПВР, расположенных на территории Неклиновского района Ростовской области и обучающихся в образовательных организациях сельского муниципального района в условиях проведения межрегиональной историко-культурологической конференции «Всему начало здесь, в краю родном...» в рамках XXVIII Димитриевских образовательных чтений «Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего», была организована работа специальной образовательной площадки для детей. Постоянным местом проживания детей является Донецкая Народная Республика и Херсонская

область. В число участников площадки вошли 24 ребенка в возрасте от 11 до 17 лет, проживающих в ПВР и обучающихся с 6 по 11 классы Краснодесантской средней общеобразовательной школы. Количество детей, принявших участие в работе площадки и прошедших анонимное анкетирование в распределении по классам указано в таблице 1.

Таблица 1.

Количество детей, принявших участие в работе площадки и прошедших анонимное анкетирование в распределении по классам

Класс	6	7	8	9	10	11	Итого
Количество детей, принявших участие в работе площадки и прошедших анонимное анкетирование в распределении по классам	3	2	4	9	1	5	24

Третья часть детей, а именно 8 (33%) указали, что условия проживания в ПВР считают частично комфортными и хотели бы улучшить качество питания, предоставление более устойчивой интернет-связи, увеличение количества развлекательных мероприятий. 66% в качестве положительного опыта работы ПВР указали отличное качество питания, частое проведение развлекательных мероприятий, приобретение новых знакомых и друзей, хорошая устойчивая интернет-связь, теплые помещения, морской воздух.

При поступлении в новую школу трудности налаживания дружеских отношений и желание сменить место получения образования имеют 5 детей (1 подружился спустя 1 год, 2 подружились спустя 1 месяц, 2 ребенка оставили этот пункт незаполненным). 2 ребенка причиной указали плохие отношения с одноклассниками, 3 ребенка хотят завести новые знакомства. 19 детей установили положительный контакт с местными детьми в первые два дня знакомства и довольны условиями получения образования и воспитания. 14 детей посещают занятия внеурочной работы (музыка, хореография, спорт, иностранные языки, подготовка к выпускным и вступительным экзаменам и т.д). Определились с будущей профессией и имеют цели в жизни 20 детей, находятся в стадии поиска 4 ребенка.

Исходя из данных анкетирования и учитывая тот факт, что 5 детей не смогли установить положительный контакт с одноклассниками новой школы, а это составляет 20% от общего количества прошедших анкетирование, мы сделали вывод о необходимости более тщательного изучения проблем и вызовов, мешающих быстрой адаптации детей и молодежи, а также проведение комплексного сопровождения детей, вынужденно покинувших территории ведения специальной военной операции, указанных в таблице 2.

Таблица 2

Комплексное сопровождение детей, вынужденно покинувших территории ведения специальной военной операции

Создание поддерживающей инклюзивной среды и равного доступа к образованию и воспитанию	Семьи и педагоги должны сотрудничать для создания поддерживающей инклюзивной среды, которая исключит социальное, экономическое, национальное, психологическое неравенство, обеспечит доступ к учебным материалам, технологиям и дополнительным ресурсам и позволит детям и молодежи чувствовать себя комфортно и безопасно, в рамках проведения различных совместных мероприятий и программ, направленных на укрепление связей внутри коллектива и повышение самооценки участников
Психологическая поддержка	Учитывая возможные травмирующие жизненные ситуации, пережитые детьми и молодежью, важно обеспечить им доступ к психологической поддержке. Педагоги должны уметь распознавать признаки психологических и вовремя направлять детей к специалистам психологам
Гибкость в образовательном процессе	Педагоги должны быть обучены методикам работы с детьми, получившими психологические травмы военных конфликтов и использовать разнообразные методики обучения в соответствии с индивидуальными особенностями и уровнем знаний детей, включая игровые подходы и проектные работы, чтобы привлечь внимание и поддержать мотивацию учащихся
Сотрудничество с местным сообществом	Вовлечение местного сообщества, например дети и родители одноклассников, может быть ключом к успешной адаптации. Педагоги могут работать с местными организациями культуры, спорта для организации внеклассных мероприятий для дополнительной поддержки и установления новых дружеских связей
Индивидуализированный подход к обучению и воспитанию	Инклюзивная образовательная среда предполагает учет индивидуальных потребностей каждого ученика. Педагоги должны разрабатывать индивидуализированные учебные планы, учитывающие уровень знаний, интересы и потребности каждого ребенка

В целом, семьи, педагоги и окружающее общество играют важную роль в успешной адаптации детей и молодежи, получивших травмы, связанные с военными конфликтами, вынужденных покинуть родные места и временно проживающих в ПВР, и обучающихся в сельских школах. Именно совместные усилия позволят облегчить процесс адаптации и способствовать полному включению в новое социальное, образовательное и воспитательное окружение.

Библиографический список

1. Абдуллина, А. М. Развитие социально-культурной интеграции молодежи, переселившейся из зоны боевых действий / А. М. Абдуллина // Молодежь и современный мир. – 2017. – № 3. – С. 40-44.
2. Борисова, Л. Н. Социально-педагогическая работа с детьми и молодежью, вынужденно покинувшими территорию военных действий на Донбассе / Л. Н. Борисова // Вестник МГСУ. – 2015. – № 4.
3. Васильева, И. В. Инклюзивное образование: опыт и практика / И. В. Васильева. – СПб: Питер, 2019.
4. Грушин, В. И. Инклюзивное образование в России: адаптация и развитие / В. И. Грушин. – М.: Просвещение, 2018.
5. Дмитриева, Н. В. Педагогическая диагностика в инклюзивном образовании / Н. В. Дмитриева // Школьная пресса, 2016.
6. Крылова, Е. В. Практическое руководство по образованию детей с особыми потребностями / Е. В. Крылова. – М.: Просвещение, 2020.
7. Минаева, Т. С. Психологическая помощь детям с ограниченными возможностями / Т. С. Минаева. – М.: Генезис, 2017.
8. Никифорова, О. А. Педагогика инклюзивного образования / О. А. Никифорова. – М.: Академия, 2015.

Турский В.А.

аспирант

ТИУиЭ,

г. Таганрог

ИНТЕГРАЦИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация. Инклюзивное образование – образовательная концепция, которая способствует равенству и участию всех людей в социальной жизни общества, приобретает все большее значение растущее внимание в эпоху многообразия в мире. В этой статье исследуется инклюзивное образование с точки зрения религиозной литературы, анализируя, как ценности и учения различных религий могут формировать образование, которое должно быть инклюзивным, принимающим и уважающим различия. Результаты исследования показывают, что концепцию инклюзивного образования можно найти в универсальных ценностях, таких как сострадание, справедливость и братство, которые часто встречаются в религиозной литературе. Однако проблемы в интеграции религиозных ценностей также встречаются в образовательной практике, включая разнообразные интерпретации и контекстуальные адаптации. В этой статье предлагаются шаги по реализации инклюзивного образования, основанного на религиозных ценностях, в том числе развивающие учебные материалы, обучение преподавателей, сотрудничество с религиозными общинами и развитие межконфессионального диалога.

Ключевые слова: инклюзия, дискриминация, сострадание, толерантность, стратегии, духовное воспитание.

Tursky V.A.,

postgraduate student,

TMEI,

Taganrog

INTEGRATION OF RELIGIOUS VALUES IN INCLUSIVE PRACTICE

Abstract. Inclusive education, an educational concept that promotes equality and participation of all people in the social life of society, is gaining increasing importance in an era of diversity in the world. This article explores inclusive education from the perspective of religious literature, examining how the values and teachings of different religions can shape education to be inclusive, accepting and respectful of difference. The results of the study show that the concept of inclusive education can be found in universal values such as compassion,

justice and brotherhood, which are often found in religious literature. However, challenges in integrating religious values are also encountered in educational practice, including varied interpretations and contextual adaptations. This article suggests steps to implement inclusive education based on religious values, including developing teaching materials, training teachers, collaborating with religious communities, and promoting interfaith dialogue.

Key words: inclusion, discrimination, compassion, tolerance, strategies, spiritual education.

Введение. В эпоху растущего разнообразия в мире инклюзивное образование становится более важным, чем когда-либо. Инклюзивное образование – это образовательная парадигма, которая несет в себе принципы равенства, принятия и участия всех людей, независимо от происхождения, способностей или других различий. Эта парадигма направлена на создание инклюзивной среды обучения, в которой каждый учащийся имеет одинаковые возможности оптимально раскрыть свой потенциал. В этом контексте религиозная литература собирает мнения исламских, христианских, индуистских, буддистских, еврейских и традиционной религиозной литературы. Эти учения предлагают основу для создания среды обучения, которая принимает разнообразие, формирует характер учащихся и способствует межконфессиональному взаимопониманию. Несмотря на сложность данного вопроса, применение этой концепции имеет потенциал для формирования более инклюзивного и устойчивого образовательного процесса, инклюзивной образовательной среды, построение общества, которое ценит разнообразие и равенство [1].

Гармонизация веры и инклюзивного образования предполагает интеграцию религиозных ценностей в инклюзивность. Образование должно принять соответствующую точку зрения и внести важный вклад в понимание и реализацию принципов инклюзивного образования. Религиозная литература включает в себя различные священные тексты, учения и духовные понимания, которые были переданы различными религиозными традициями. Наличие религиозной литературы обеспечивает новое измерение в размышлениях об инклюзивном образовании. Ценности человечности, сострадания, толерантности и уважения к разнообразию, которые часто включаются в религиозную литературу, могут быть интегрированы в инклюзивный подход к образованию. Обращаясь к религиозной литературе, преподаватели могут развивать стратегии обучения, которые способствуют инклюзивности и создают безопасную и благоприятную среду обучения для всех студентов. Инклюзивное образование стремится преодолеть препятствия, которые часто возникают в традиционном образовании, где учащиеся с особыми потребностями часто игнорируются или получают неравные условия для учебы. С точки зрения религиозной литературы такие

ценности, как справедливость, сочувствие и забота о слабых и уязвимых людях становятся важной основой в формировании взглядов и действий в обществе в контексте образования. Мало того, религиозная литература может также предоставить конкретные примеры того, как религиозные деятели в различные периоды истории обеспечивали заботу и руководство для людей, испытывающих трудности или особые потребности. Это вдохновляющая модель для преподавателей в разработке подходов, которые призваны поддерживать каждого человека в образовательной среде [2].

Однако интерпретация религиозной литературы также является предметом споров и вариаций. Священные тексты часто содержат сообщения, которые можно интерпретировать по-разному, и возможно, что некоторые интерпретации могут помешать достижению цели инклюзии. Поэтому в этой статье будет рассмотрено, как религиозная литература может быть неправильно истолкована или использована для поддержки дискриминационных или исключительных взглядов. В контексте инклюзивного образования важно понимать, что религиозная литература должна не пониматься фрагментарно и выборочно, а должно быть контекстуальное ее понимание. Религиозную литературу можно рассматривать как источник вдохновения, которое продолжает развиваться в соответствии с развитием все более инклюзивного общества.

Инклюзивное образование с точки зрения религиозной литературы открывает возможности построить образовательную среду, которая была бы более справедливой, дружественной и поддерживала рост всех участников образовательного процесса. Принимая универсальные ценности, воплощенные в различных религиозных традициях, мы можем направить образование в более инклюзивном направлении, устранить пробелы и ошибки, создать мир, в котором каждый человек будет оценен, и ему будут предоставлены равные возможности для развития и обучения. Кроме того, реализация концепции инклюзивного образования, основанная на перспективе религиозной литературы, требует тесного сотрудничества между различными заинтересованными сторонами, включая преподавателей, родителей, администрации, образовательные учреждения и религиозные общины. В этом случае религиозная литература может стать основой для построения взаимопонимания в реализации инклюзивной программы образования [3].

С точки зрения религиозной литературы можно предпринять несколько практических шагов, чтобы поощрять инклюзивное образование:

1. Образование в области человеческих ценностей. Религиозная литература учит универсальным ценностям, таким как любовь, сочувствие и взаимное уважение. Подход к инклюзивному образованию может внести эти ценности в учебную программу, в создание среды, ориентированной на формирование характера и честности.
2. Обучение преподавателей, которые мо-

гут пройти обучение для углубленного понимания религиозных учений и то, как эти ценности могут быть применены в практике инклюзивного образования. 3. Разработка учебных материалов: учебные материалы могут быть объединены с историями и примерами из религиозной литературы, которая демонстрирует инклюзивность и принятие различий. 4. Институциональная приверженность. Образовательные учреждения могут проводить инклюзивную политику, которая поощряет участие и вовлечение всех учащихся без дискриминации. 5. Преодоление стереотипов и предрассудков. Религиозную литературу можно использовать для преодоления стереотипов и предрассудков, предубеждения против определенных групп. Инклюзивное образование должно быть направлено на глубокое понимание разнообразия в мире и уважение ценностей, которых придерживаются эти люди. 6. Вовлечение родителей и общества. Религиозные общины могут сыграть роль в поддержке инклюзивного образования, черпая вдохновение из религиозных учений в целях содействия равенству и признанию. 7. Пропаганда и осведомленность сообщества. Религиозная литература также может быть инструментом пропаганды и повышения осведомленности общественности о важности инклюзивного образования. Дискуссии и лекции, основанные на религиозных учениях, могут обеспечить более широкую поддержку [4].

Метод. В данной статье в качестве исследовательского подхода использован библиотечный метод исследования – это подход, основанный на сборе, анализе и синтезе уже существующей информации в литературе, такой как книги, журнальные статьи, материалы конференций и онлайн-источники, связанные с темой исследования. Этот подход позволяет исследователю сформулировать всеобъемлющую точку зрения, основанную на критическом анализе соответствующих работ. Используя метод библиотечного исследования, в этой статье представлен комплексный взгляд на взаимосвязь между инклюзивным образованием и взглядами на религиозную литературу на основе углубленного анализа существующей литературы.

Выводы и обсуждение. В ходе исследования инклюзивного образования было обнаружено, что религиозная литература имеет большой потенциал стать проводником в построении инклюзивного образования, которое способствует равенству, принятию и уважению к разнообразию. Различные религии имеют ценности и учения, которые можно эффективно применять в контексте инклюзивного образования. Ниже приведены некоторые важные выводы этого исследования:

1. В исламской литературе концепция братства является важной основой для построения инклюзивного общества. Образование в Исламе уделяет особое внимание всем людям, независимо от социального и экономического положения, или наследственного статуса. Принципы равенства и справедливости в образовании отражены в учении этой религии [5].

2. Христианская литература подчеркивает ценности любви и заботы о других как основу инклюзивного подхода в образовании. Представление о том, что каждый человек является творением Бога и имеет равную ценность перед Ним, поощряет инклюзивные образовательные практики и уважает разнообразие [6].

3. В индуистской литературе концепции кармы и дхармы подчеркивают индивидуальную ответственность за общество в целом. Инклюзивные образовательные практики в индуистском контексте включают развитие характера и этики, которые играют ключевую роль в создании инклюзивной среды обучения [7].

4. Многие традиционные верования также способствуют инклюзивности посредством таких ценностей, как гармония с природой и чувство взаимозависимости. В этой литературе различных конфессий представлены взгляды на то, как образование может построить тесные отношения между отдельными людьми и сообществами [8].

Когда эти ценности и учения различных религий интегрированы в подходы инклюзивного образования, результатом является среда обучения, которая уважает различия, способствует глубокому пониманию разнообразия и поощряет развитие учащихся. Однако при реализации этой концепции важно поддерживать баланс между правильной интерпретацией и контекстуальным пониманием религиозных учений. Также важно признать, что существуют различия в религиозных взглядах и интерпретациях. Поэтому усилия по интеграции религиозных ценностей в инклюзивное образование должны основываться на тщательных исследованиях и открытом межконфессиональном диалоге [9].

В заключение мы хотели бы еще раз подчеркнуть большой потенциал религиозной литературы в формировании инклюзивного образования. Используя общие универсальные ценности различных религий, инклюзивное образование может создать мир образования, который принимает, понимает и поощряет рост всех людей, независимо от различий. Формируется характер всех учащихся, сосредоточив внимание на универсальных ценностях, таких как сочувствие, сострадание и честность, что может помочь преодолеть предрассудки и дискриминацию в обществе. Интеграция религиозных ценностей обеспечивает целостное образование, включающее академические, моральные и духовные аспекты. Хочется также отметить, что инклюзивное образование с точки зрения религиозной литературы вдохновляет нас на создание мира образования, который является инклюзивным, справедливым для всех людей. Приняв универсальные ценности и направления, мы можем преодолеть барьеры и создать обучающую среду, которая стимулирует целостный рост и развитие каждого учащегося. Реализация этой концепции требует тесного сотрудничества и приверженности созданию более инклюзивного и устойчивого

образовательного будущего. Понимая духовные основы и ценности, содержащиеся в религиозной литературе, преподаватели и специалисты в области образования могут создать среду обучения, которая сосредоточится не только на академических аспектах образования, но также на развитии характера и взаимном уважении, таким образом, полностью реализуя концепции инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Ширшов, В. Д. Духовно-нравственное воспитание: учебное пособие / В. Д. Ширшов. – М.: Инфра-М, 2020. – 182 с.
2. Сулейманов, Т. Ф., Касенкин, В. А. Сотериология как основополагающая часть богословия Русской Православной Церкви (Часть I) // Инклюзия в образовании. – Том 5, №3 (19). – 2020. – С. 64-110.
3. Гаврилова, Н. И., Веденева, С. Н. Инклюзивное образование. Религиозный аспект. Педагогическое исследование // Современная педагогика. – 2015. – № 6.
4. Karakaya, İ., & Güzel, M. (2020). Teachers' perspectives on the relationship between educational values and inclusive education. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 55-70.
5. Магомедов, К. М. Ислам и христианство через метрику инклюзивного и эксклюзивного мышления / К. М. Магомедов // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. – 2018. – №3.
6. Михайлова, Л. Б. Знания о религии в системе светского образования: приглашение к дискуссии /Л. Б. Михайлова // Наука и Школа. – 2017. – № 3. – С. 100-109.
7. Swick, K.J., Bridge, C.A., & Szwed, K.L. (2018). Including students with disabilities: How are religion and spirituality addressed in pre-service teacher education programs? *Teaching and Teacher Education*, 73, 98-108.
8. Ширинская, Г. Э. Ценностный потенциал ислама в практике реализации инклюзивного образования / Г. Э. Ширинская // Развитие современных компетенций педагогов и обучающихся через изучение и популяризацию традиционной культуры народов Российской Федерации. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2021. – С. 192-195.
9. Макарова, Е. А. Духовные практики и их роль в процессе самоутверждения и самоидентификации подростков / Е. А. Макарова, В. А. Турский // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2023. – № 4. – С. 41-45.

Чеканенко Е.В.
социальный педагог, учитель
МБОУ Новобессергеновской СОШ
Неклиновский район, село Новобессергеновка

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОВЗ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация: сопровождение детей с ОВЗ занимает отдельное и особо важное место в психолого-педагогической деятельности образовательного учреждения. С каждым годом количество детей с ОВЗ увеличивается, и психолого-педагогическое сопровождение детей в образовательной организации максимально раскрывает потенциал возможностей личности каждого ребенка, содействует полноценному его развитию в личностном и познавательном плане.

Ключевые слова: подход, психолого-педагогическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья, синквейн.

Chekanenko E.V.
A social educator, a teacher
Novobessergenovskaya Secondary School
Neklinovsky district, Novobessergenevka

**MODERN APPROACHES AND PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL
AND EDUCATIONAL SERVICES IN WORKING WITH CHILDREN
WITH DISABILITIES IN A RURAL SCHOOL**

Abstract: accompanying children with disabilities occupies a separate and particularly important place in the psychological and pedagogical activities of an educational organization. Every year the number of children with disabilities increases and the psychological and pedagogical support of children in an educational organization reveals the potential of each child's personality and promotes his development personal and cognitive envelopment completely.

Key words: approach, psychological and pedagogical support, disabilities, cinquain.

Современный мир претерпевает глобальные изменения в различных сферах деятельности и жизни. Одной из основных проблем 21 века является увеличение числа детей с ОВЗ. Так, согласно статистике Росстата мы можем наблюдать высокий рост численности детей-инвалидов (в возрасте до 16 лет) в 1980-е и особенно в 1990-е годы. В начале 1981 года она

составляла 53 тысячи человек, к 1991 году увеличилась до 155 тысяч, а к 1999 году – до 597 тысяч человек. Затем было зафиксировано небольшое снижение в 2000 году (до 592 тысяч), повышение возрастной границы до 18 лет и численность детей-инвалидов «подскочила» в 2001 году до 675 тысяч. До 2010 года ситуация стала более устойчивая и ясная, но к 2022 году отмечается вновь рост детей-инвалидов, а это 24,0 на 1000 человек и в первые четыре месяца 2023 года продолжала расти. По данным Федерального реестра инвалидов, уровень инвалидности детского населения России на 1 мая 2023 года составлял 24,2 на 1000 человек, инвалидность взрослого населения России – 88,1.

Распределение ОВЗ среди детей можно описать следующим образом:

1. Нарушения речи – 40% детей с ОВЗ имеют различные нарушения речи, такие как дислалия, дизартрия или заикание.

2. Зрение и слух – 30% детей с ОВЗ имеют проблемы со зрением или слухом, такие как дальнозоркость, косоглазие или уровень глухоты различной степени.

3. Органические поражения ЦНС – 20% детей с ОВЗ имеют органические поражения центральной нервной системы (ЦНС), такие как ДЦП или аутизм.

4. Синдромы задержки психического развития – 10% детей с ОВЗ имеют синдромы задержки психического развития, такие как синдром Дауна или Фрагильный Икс-синдром.

Российская система образования успешно внедряет инклюзивное образование в современные образовательные учреждения, что помогает в развитии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ – это комплексная и целостная система развития, а также поддержка детей и их родителей в образовательном учреждении и за его пределами, целью которой является социализация, развитие коммуникативных навыков, индивидуальных способностей, познавательной активности.

На сегодняшний день не обозначены единые требования к психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации, что существенно осложняет создание условий для индивидуализации образовательного процесса в контексте обучения и воспитания детей ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ может быть успешным только при совместной деятельности всех специалистов по выявлению проблем в развитии детей и оказанию им помощи в преодолении трудностей.

Вопрос кадрового обеспечения с каждым годом растет и практически каждое образовательное учреждение нуждается в высококвалифицирован-

ных педагогах-психологах, дефектологах, тифлопедагогах, тьюторах и других специалистах, способных осуществлять практическую и коррекционно-педагогическую работу, основанную на индивидуально-дифференцированном подходе. Н.П. Малофеев, А.П. Зарин, Д.М. Маллаев, В.З. Кантор, О.С. Глухоедова и др. поднимают этот вопрос и отмечают, что каждый специалист должен владеть методиками и знаниями в области психологии и смежных с ней наук на высоком уровне.

На основании опыта работы нашего образовательного учреждения, а также исследований российских ученых (Д.В. Зайцева, П.В. Романова, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) мы смело можем сказать, что без включения родителей и их помощи все усилия могут быть неоправданными и не дать никакого результата, ведь особая роль в большей степени отводится законным представителям детей с ОВЗ, педагогические работники являются лишь проводниками и помогают родителям в решении возникающих вопросов и закон «Об образовании» утверждает это.[4] Конечно, в идеале родители тоже должны обладать минимальными знаниями в области педагогики и психологии, и наша школа проводит лектории для них. Это является одним из важных подходов в поддержке семей детей с ОВЗ. Родители часто сталкиваются с большими эмоциональными и практическими трудностями, они нуждаются в консультациях специалистов, социальной и психологической поддержке.

Для достижения целей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в школе мы можем смело выделить следующие задачи:

- побуждение позитивной активности личности, направленной на преодоление психологических барьеров;
- создание благоприятных условий для личностного роста;
- формирование устойчивой групповой идентичности;
- формирование психологической готовности и устойчивости к выполнению задач образовательной деятельности.

Задачи педагога-психолога в рамках реализации психологического сопровождения имеют более конкретное содержание:

1) раннее выявление доклинических проявлений как факторов риска возникновения нервно-психических расстройств (тревожность, снижение работоспособности, страхи и т.д.) совместно с ПМПК Неклиновского района;

2) установление психологической структуры дефекта: выявление вторичных нарушений, их причины, анализ отношений между первичными и вторичными дефектами;

3) определение зоны ближайшего (актуального) развития: что не умеет сам, но чему может научиться с помощью взрослого;

4) осуществление профилактической и коррекционно-развивающей работы;

5) развитие внутригрупповых связей: ребенок-инвалид – сверстники-педагоги [1].

В своей деятельности мы выделили три основных подхода:

- нейропсихологический – выявляющий причины, лежащие в основе школьных трудностей;

- комплексный – обеспечивающий учет медико-психолого-педагогических знаний о ребенке;

- междисциплинарный – позволяющий осуществлять совместно-распределенную деятельность специалистов, сопровождающих развитие ребенка.

При формировании взаимоотношений в обучении необходимо помнить о некоторых психологических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья. Психическое развитие детей с ОВЗ часто характеризуется нарушениями восприятия (пространства, времени, объема, формы, величины); вязким мышлением (сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире, нарушена последовательность и скорость мыслительных операций); воображение слабо развито и основано на ассоциативных связях; объем кратковременной и механическая память у них снижены; внимание избирательно, неустойчиво, концентрация его слабая, а переключаемость затруднена. К особенностям общего развития детей с ОВЗ относят повышенную утомляемость, истощаемость психических ресурсов; низкую умственную работоспособность, а также для них часто характерны нарушения эмоционально-волевой сферы [9].

При создании в виртуальном образовательном пространстве доверительной атмосферы педагогу можно использовать различные психотехники, например, технологию синквейн. Возможности этой техники способствуют решению как педагогических задач, так и психологических проблем (замкнутость; нежелание сообщать то, что беспокоит обучающегося; пониженное настроение; низкая концентрация внимания и многое другое). В какой-то момент времени, ребенок настраивается на выполнение заданий, предлагаемых педагогом с тем, чтобы пережить подобное эмоциональное состояние [2].

Подводя итог, можно сказать следующее: использовать один конкретный метод в работе с детьми с ОВЗ и их родителями в современных реалиях и практике невозможно. Все методы и подходы будут интегрированы и соединены воедино для достижения наилучших результатов.

Библиографический список

1. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации/ под общ. ред. А. Ю. Шеманова, 2012. – 214 с. (серия «Инклюзивное образование»).

2. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы / О. Г. Приходько [и др.]. – М.: Издательство МГПУ, 2014. – 102 с. (серия «Инклюзивное образование»).

3. Дмитриева, Т. П. Организация деятельности организатора по инклюзии в образовательном учреждении: Методическое пособие / Т. П. Дмитриева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 74 с. (серия «Инклюзивное образование. Выпуск 2»).

4. Калягин, В. А., Матасов, Ю. Т., Овчинникова, Т. С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб.: КАРО, 2005.

5. Куприянова, И. Е., Дашиева, Б. А., Карауш, И. С. Актуальные вопросы и перспективы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения процессов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10 (112).

6. Левченко, И. Ю., Ткачева, В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии (Методическое пособие).

7. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования (приложение к письму Минобрнауки России от 27.06.03 № 28-51-513/16).

8. Носова, Т. М., Шведов, В. Г., Колыванова, Л. А. Инклюзивное образование – стратегическое направление современного образования России // Молодой ученый. – 2016. – №16 (120) август.

9. Ремезова, Л. А. Организация и содержание интегрированного дистанционного образования детей с проблемами в развитии в общеобразовательном учреждении / Л. А. Ремезова. – Самара: Изд-во СГПУ, 2007.

10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

11. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей начальных классов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. – М: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

Шепелюк Ю.Н.
учитель
ГКОУ РО Матвеево-Курганская
специальная школа-интернат
п. Матвеев Курган

РАСКРЫВАЕМ ПОТЕНЦИАЛ: ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И МЕТОД ПРОЕКТОВ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: Использование метода проектов во внеурочной деятельности обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения, способствует коррекции психофизических особенностей, социальной адаптации и интеграции ребенка с ОВЗ в общество. В статье представлен опыт использования метода проектов на внеурочных занятиях и в кружковой деятельности в условиях ГКОУ РО Матвеево-Курганской школы-интерната.

Ключевые слова: метод проекта, опыт работы, дети с ОВЗ, внеурочная деятельность, социальная адаптация.

Shepelyuk Yu. N.
teacher
GKOU RO Matveevo-Kurgan
special boarding school
Matveev Kurgan
Russia

UNLOCKING THE POTENTIAL: EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND THE METHOD OF PROJECTS IN THE ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: The use of the project method in extracurricular activities of students with intellectual disabilities contributes to the correction of psychophysical characteristics, social adaptation and integration of a child with disabilities into society. The article presents the experience of using the project method in extracurricular activities and in-group activities, in the conditions of the Matveevo-Kurgan boarding school.

Keywords: project method, work experience, children with disabilities, extracurricular activities, social adaptation.

Успешность современного человека определяется уровнем знаний, умением ориентироваться в потоке информации и использовать новые

технологии, в том числе активным применением современных гаджетов и сети Интернет в повседневной жизни.

Современная жизнь диктует новые правила и способы обучения. Уже недостаточно, что учитель объясняет тему занятия, обучающиеся должны самостоятельно добывать знания. Метод проектов позволяет учителю выступить в роли навигатора или наставника направляющего обучающегося, с учетом его индивидуальной образовательной программы, в нужное русло. Особенность обучения по ФГОС это деятельностный подход, который главной задачей ставит развитие личности ученика.

В Национальной образовательной инициативе «Наша современная школа» отмечены «... Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, умело реагировать на разные жизненные цели» [1].

Процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья требует индивидуального подхода к каждому обучающемуся. Такие дети как правило имеют разный уровень работоспособности, слабую концентрацию внимания, образное мышление, затрудняются с анализом и синтезом информации, плохо планируют свою деятельность. Очень важно создание безбарьерной образовательной среды, в которой обучающийся с ОВЗ будет чувствовать себя комфортно и станет активным участником образовательного процесса. Обучение информационно-коммуникативным технологиям в специальном инклюзивном образовании является одним из средств коррекции и социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а также их интеграции в общество. Как правило современные школьники с легкостью осваивают и хорошо ориентируются в различных гаджетах и IT-технологиях. Использование мобильного компьютерного класса, планшетов и смартфонов для создания медиапродуктов на внеурочных занятиях позволяет разнообразить формы и методы работы с детьми, повысить мотивацию к деятельности и развивать творческие способности в каждом ребенке. Одной из многих форм работы позволяющих развивать творческий потенциал и активизировать деятельность обучающихся на внеурочных занятиях является метод проектов. На внеурочных занятиях в основу метода проектов положена мотивация к деятельности, направленная на получение лично значимого результата для обучающегося. Это может быть, как продукт его труда, так и ощущение своей значимости в командной работе, преодоление собственных страхов у обучающегося, овладение новыми навыками и умениями.

Метод проектов позволяет организовать как индивидуальную, так и групповую форму работы на занятиях.

Все проекты подразделяются на уровни проектирования:

- обучающие – как правило небольшие, краткосрочные проекты на которых ребята знакомятся с требованиями к проекту и отрабатывают алгоритм работы над проектом;
- тематические – групповые или индивидуальные небольшие проблемные задания, с переносом знаний и умений в новые условия;
- итоговые – объемные групповые задания, длительные по времени.

Составляется карта работы над проектом по которой обучающиеся выполняют проект и отслеживают результат.

Работая над проектом, обучающиеся применяют знания, умения и навыки, полученные на уроках информатики и внеурочных занятиях при изучении: офисного пакета LibreOffice и входящих в него программ текстовый редактор Writer, табличный процессор Calc, мастер презентаций Impress, векторный графический редактор Draw, а также ПО GIMP, mBlock, Scratch, видео редакторов CapCut, социальных сетей Интернета и мессенджеров.

Внеурочная деятельность как условие организации работы с детьми с ОВЗ дает возможность для реализации проектной деятельности различной тематики: «Поздравительные открытки», «Постер. Правила моего дома», «Конструирование аниме», «Буклет. Безопасный интернет», «Интерактивный плакат», «Мой блог», «Школьная газета», «Школьная медиатека», «Активности и проекты РДДМ», мероприятия проекта сетевого взаимодействия по робототехнике.

Метод проектов развивает у обучающихся активную позицию, самостоятельность, побуждает к деятельности, развивает коммуникативные навыки и умение работать в команде, умение самостоятельно в разных источниках находить информацию и получать знания, использовать полученные знания для решения практических задач, развивает умение планировать, мотивирует на преодоление трудностей, появляется уверенность при публичном представлении проекта.

Можно сказать, что применение метода проектов во внеурочной деятельности является благоприятствующим условием для реализации Федерального проекта «Успех каждого ребенка» направленного на достижение цели национального проекта по воспитанию гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Электронный ресурс: <http://ouom.omr.obr55.ru/wpcontent/uploads/2021/05/Национальная-образовательная-инициатива-Наша-новая-школа.pdf>
2. Национальный проект образование
https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm
3. Бычков, А. В. Метод проектов в современной школе / А. В. Бычков. – М., 2000.
4. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова. – М.: Просвещение, 2012.

Шульга Е.М.

учитель

ГКОУ РО Матвеево-Курганская школа-интернат

поселок Матвеев Курган

**ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ: СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ
ТРЕНАЖЁРОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТМНР В ОНЛАЙН - РЕСУРСЕ
WORDWALL**

Аннотация. В статье рассматривается опыт использования онлайн-сервиса Wordwall для создания интерактивных тренажёров для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития, интерактивные тренажёры, онлайн -сервис Wordwall.

Shulga E. M.

teacher

GKOU RO Matveevo-Kurgan boarding school

village Matveev Kurgan

Annotation. The article discusses the experience of using the Wordwall online service to create interactive simulators for children with severe multiple developmental disabilities.

Keywords: children with severe multiple developmental disabilities, interactive simulators, Wordwall online- service.

Цифровизация образования открывает перед детьми с особыми образовательными потребностями мир бесконечных возможностей и новых путей обучения. Интерактивные технологии становятся незаменимым инструментом в поддержке и развитии каждого ученика, обогащая образовательный процесс инновационными решениями.

Использование интерактивных ресурсов для создания персонализированных заданий и игр действительно помогает педагогам адаптировать обучение под индивидуальные потребности каждого ребенка.

Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития нуждаются в особом внимании и заботе, и современные подходы в образовании могут значительно улучшить их обучение и развитие. Важно создать безбарьерную среду, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал и развиваться на своем уровне.

Современное оборудование в школах, включая web-технологии, расширяют возможности учителей в создании интерактивных заданий и позволяют использовать огромное количество разнообразных сервисов для создания тренажёров.

Нами созданы интерактивные тренажеры для детей с особыми образовательными потребностями с помощью электронного образовательного ресурса Wordwall.

Сервис Wordwall – отличный инструмент для педагога. С помощью онлайн-конструктора можно создать интерактивные или печатные упражнения с учетом индивидуальных возможностей каждого ребёнка, которые воспроизводятся на любом устройстве с веб-интерфейсом, имеющим доступ в интернет, например, на планшете, компьютере, телефоне, а также на интерактивной доске. Задание может открыть как учитель на уроке для всего класса, так и сами обучающиеся на своих устройствах.

Печатные версии можно распечатать и использовать их в качестве учебных заданий для самостоятельной или домашней работы.

Программа Wordwall проста в использовании и помогает создавать упражнения, не требуя от педагога специальных знаний и умений. Конструктор программы предлагает систему шаблонов для создания заданий.

Для создания интерактивного ресурса нужно пройти три этапа: выбрать подходящий шаблон, наполнить его контентом, а затем вывести на экран или распечатать результат. К наиболее часто используемым для тренировки лексических навыков можно отнести следующие шаблоны игр: «Сопоставление», «Расшифровать», «Случайные карты», «Случайное колесо», «Составление пар», «Кроссворд».

После того, как упражнение было создано, можно легко изменить его на другой шаблон. Эта функция помогает сэкономить время и настроить упражнение под определенные цели. Например, если создано учебное задание «Сопоставить» с названиями фигур, можно быстро преобразовать его в «Кроссворд» с теми же названиями фигур. Таким образом, можно адаптировать любой ресурс под свои потребности.

Сервис предоставляет возможность не только создавать собственный контент, но и использовать задания из библиотеки ресурса Wordwall. Образовательный сервис предполагает редактирование игрового материала.

Интерактивные элементы могут сочетаться с разными темами, есть возможность менять внешний вид благодаря различному дизайну, шрифтам и звукам. В дополнение к этому, можно добавить таймер или изменить игровой процесс. Для печатных материалов также доступны варианты настройки, например, изменение шрифта или возможность печати нескольких копий на одной странице.

Каждое созданное задание можно сделать доступным для других, необходимо поделиться ссылкой на страницу игр в социальных сетях или по электронной почте. Есть возможность хранить задание и в частной форме, что означает, что только автор может получать доступ к нему.

В личном кабинете сервиса Wordwall можно увидеть все упражнения, которые созданы самостоятельно, а также статистику результатов по выполнению игр учениками.

Создание игры занимает не очень много времени. Поисковая система Bing, предлагает большую коллекцию изображений.

Ребятам очень нравятся интерактивные тренажеры. Они помогают закреплять навыки глобального чтения, счета, цветового восприятия, дифференцировать животных, изучать профессии. Наблюдается позитивный опыт и хорошие результаты использования цифровых тренажеров в обучении детей с ТМНР.

На платформе онлайн-сервиса Wordwall нами создана специальная коллекция интерактивных тренажеров:

1. Дикие животные <https://wordwall.net/ru/resource/61169325>
2. Цифры: найди пару. Счет в пределах 10.
<https://wordwall.net/ru/resource/61171244>
3. Геометрические фигуры
<https://wordwall.net/ru/resource/61167370>
4. Разложи по цвету <https://wordwall.net/ru/resource/61181687>
5. Найди букву <https://wordwall.net/ru/resource/61184297>
6. Собери слово <https://wordwall.net/ru/resource/68202378/собери-слово>
7. Профессии <https://wordwall.net/ru/resource/68202054/профессии>
8. Лото «Профессии»
<https://wordwall.net/ru/resource/68201430/лото-профессии>

Использование интерактивных тренажеров с помощью онлайн - сервиса Wordwall открывает новые возможности для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. Такие инновационные методы не только делают учебный процесс более увлекательным, но и способствуют эффективному обучению и развитию детей с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Васильева, А. С. Основные задачи современного школьного образования в контексте формирования и развития культуры информационного общества / Васильева, А. С. // Молодой ученый. Международный научный журнал. – 2016. – № 5. – С. 667-671.

2. Клоктунова, Н. А. Эргономические требования к представлению образовательной информации на экране [Электронный ресурс] / Н. А. Клоктунова, С. Б. Вениг, В. А. Соловьева // Высшее образование в России. – 2017. – №4. – С.153-156.

3. Лукачева, М. А. Сервис Wordwall в образовательном процессе / М. А. Лукачева, Д. М. Богачева, И. Д. Борисова // Молодой ученый. – 2022. – № 20 (415). – С. 594-598.

4. Нижнева, Н. Н., Нижнева-Ксенофонтова, Н. Л. Креативная компонента образовательной парадигмы / Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XI Междунар. науч. практ. конф., Минск, 22 ноября 2017 г./ Редкол Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – В 7 томах. – Том 7. – Мн.: БГУ, 2018.

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

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК У СТУДЕНТОВ- ИНВАЛИДОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация. Исследование посвящено выявлению особенностей содержания социально-психологических установок студентов-инвалидов и сравнению с таковыми студентов, не имеющих ограничений по здоровью. При помощи корреляционного анализа установлены взаимосвязи между социально-психологическими установками для обеих категорий респондентов.

Ключевые слова: социально-психологическая установки; инвалиды, корреляционный анализ; взаимосвязи между установками; целостный характер; перераспределение энергии.

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

FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF STUDENTS WITH DISABILITIES ENROLLED IN A HUMANITARIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. The study is devoted to identifying the features of the content of social and psychological attitudes of students with disabilities and comparing them with those of students without health restrictions. Correlation analysis has

been used to establish the relationship between social and psychological attitudes for both categories of respondents.

Key words: social and psychological attitudes; people with disabilities; correlation analysis; interrelations between attitudes; holistic pattern; energy redistribution.

Понятие социальной установки, будучи, одним из центральных понятий в социальной психологии, продолжает привлекать к себе неослабевающее внимание исследователей. Тщательное изучение литературы привело к выявлению нами целого ряда недавних исследований, посвящённых изучению социально-психологических установок (СПУ) личности у представителей подрастающего поколения.

Так, И.А. Кравец [4] изучались особенности СПУ у студентов-медиков, обучающихся на старших курсах лечебного факультета Гродненского государственного медицинского университета. М.С. Ювченко и В.Р. Ушакова [10] исследовали зависимость от возраста СПУ студентов 1-2 курсов Крымского инженерно-педагогического университета, г. Симферополь.

Коллектив авторов [1] из г. Ростова-на-Дону исследовал зависимость особенностей содержания социально-психологических установок студентов Донского государственного технического университета от направления подготовки испытуемых. С.К. Быструшкин и др. [2] изучали влияние социально-психологических установок у девушек 15-16 лет, обучающихся в педагогическом колледже г. Анапа, на психическое состояние личности.

К.В. Скорая [9] выявляла и анализировала социально-психологические установки у студентов 17-18 лет, обучающихся в Белорусском национальном техническом университете, г. Минск. О.В. Данильчик и С.С. Данильчик [3] рассматривали проблемы формирования потребностно-мотивационной сферы у студентов старших курсов этого же вуза.

Субъектом внимания Т.А. Майборода и др. [6] являлись студенты 2-4 курсов Ставропольского государственного медицинского университета, имеющие склонность к аддиктивному поведению. Помимо выявления актуального уровня социально-психологических установок этой категории студентов авторами статьи изучались корреляционные связи между упомянутыми установками и особенностями аддиктивного поведения испытуемых.

И, наконец, Е.Ю. Лежнева и Е.К. Веселова [5] исследовали взаимосвязь между монетарными установками и способностью к эмпатии у студентов 1-2 курсов Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург. Целью авторов являлось сравнение показателей у студентов различных направлений обучения – психолого-педагогического и экономического – и выработка практических рекомендаций.

Из приведённого перечня исследований (2019-2023 гг.) следует, что в настоящее время социально-психологические установки молодёжи продолжают оставаться предметом изучения как в нашей стране, так и за рубежом, однако же в этом перечне полностью отсутствуют работы, посвящённые исследованиям социально-психологических установок студентов, имеющих инвалидность.

С учётом данного обстоятельства, целью настоящего исследования явилось изучение особенностей содержания СПУ студентов с инвалидностью, обучающихся в вузе гуманитарной направленности.

Задачи исследования: 1) выявление и сравнение уровневых значений СПУ у респондентов с инвалидностью и у респондентов, не имеющих ограничений по здоровью; 2) анализ структурных особенностей СПУ у обучающихся с инвалидностью и у лиц, не имеющих таких ограничений.

Для выявления СПУ студентов мы использовали методику диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной [8]. Для статистической обработки полученных результатов использовалась программа SPSS 13 [7]. Для презентации полученных результатов были применены метод описательной статистики и параметрический корреляционный анализ.

В выборку вошли: 1) студенты с инвалидностью 1-4 курсов всех четырёх факультетов ЮРИУ – филиала РАНХиГС (42 чел.); 2) студенты 1-4 курсов этих же факультетов, не имеющие ограничений по здоровью (42 чел.) – контрольная группа.

Первая подвыборка формировалась по принципу доступных случаев. В неё вошли 27 девушек и 15 юношей в возрасте от 16 до 24 лет (средний возраст – 19,48 лет). Вторая подвыборка формировалась на основе принципа эквивалентности первой подвыборке по полу, возрасту, факультету, году обучения и месту жительства. Средний возраст респондентов – 19,26 лет.

Процедура анкетирования респондентов производилась в режиме онлайн в апреле-мае 2023 года.

В табл. 1 и на рис. 1 представлены основные статистические показатели выраженности СПУ для респондентов экспериментальной и контрольной групп.

Из табл. 1 и рис. 1 следует, что для обеих категорий респондентов наиболее ярко выраженными являются установки «Результат» и «Свобода». Необходимо также подчеркнуть, что СПУ инвалидов в семи из восьми случаев имеют более высокие значения, и лишь установка на свободу доминирует у лиц, не имеющих ограничений по здоровью.

Таблица 1

Статистические показатели выраженности СПУ у студентов
различных категорий

Наименование установки	Инвалиды		Нормативные	
	Ср. знач.	Станд. откл.	Ср. знач.	Станд. откл.
Процесс	5,52	2,003	5,31	1,841
Результат	6,52	1,435	6,38	1,343
Альтруизм	4,67	1,857	4,64	2,272
Эгоизм	4,21	1,760	3,93	2,005
Труд	5,29	2,245	4,86	2,055
Свобода	7,60	1,740	7,69	1,423
Власть	3,79	2,280	3,55	2,015
Деньги	3,86	2,301	3,52	2,133

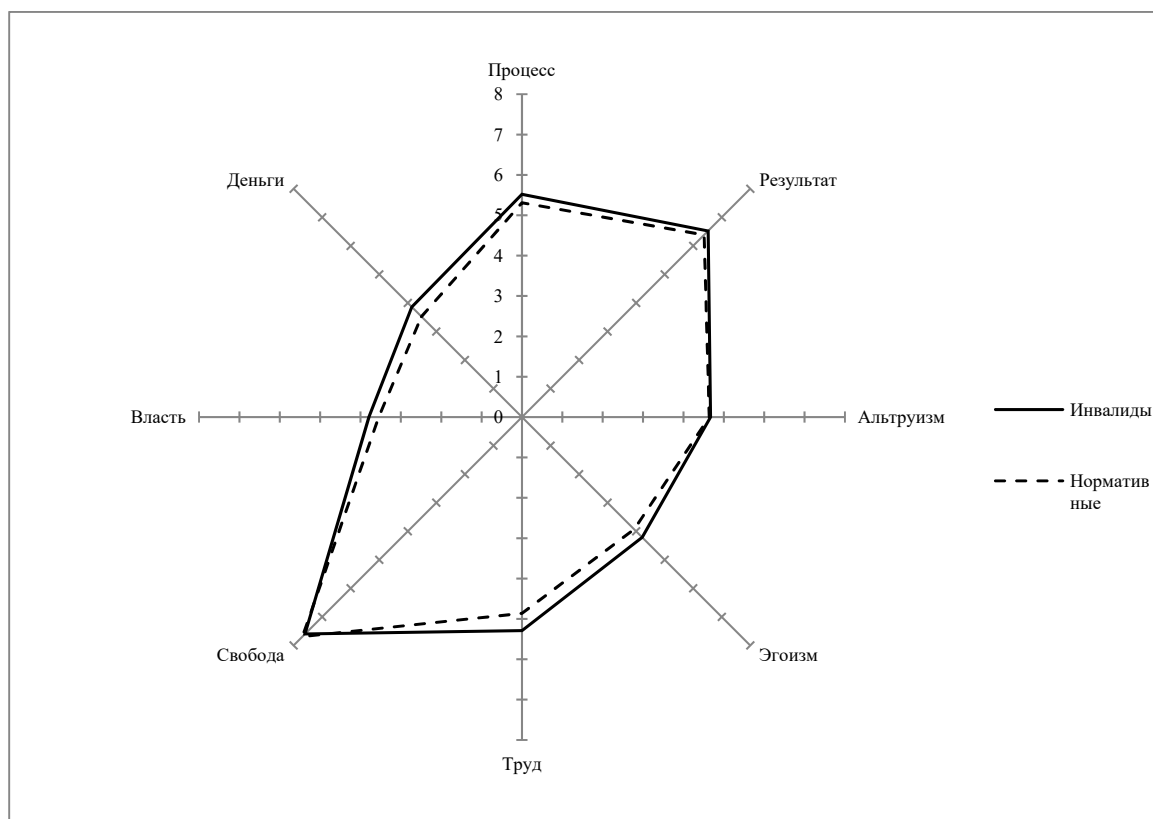


Рис. 1. Мотивационные профили студентов с различным состоянием здоровья

В целом, анализ рис. 1 показывает, что мотивационные профили обеих категорий студентов – как имеющих, так и не имеющих инвалидности – могут рассматриваться как гармоничные.

На следующем этапе данного исследования предстояло установить взаимосвязи между СПУ в рамках экспериментальной и контрольной группы. Для этого нами был осуществлён параметрический корреляционный анализ результатов проведённого эмпирического исследования отдельно для каждой подвыборки с применением программы SPSS 13 for Windows. Эта информация представлена ниже в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Корреляционные связи между СПУ для студентов с инвалидностью

№.№ п/п	Корреляционная диада	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости р
1	процесс – результат	0,360*	0,019
2	процесс – альтруизм	0,356*	0,021
3	процесс – труд	0,454**	0,003
4	процесс – свобода	0,314*	0,043
5	результат – альтруизм	0,433**	0,004
6	результат – эгоизм	0,447**	0,003
7	результат – труд	0,452**	0,003
8	результат – власть	0,505**	0,001
9	результат – деньги	0,400**	0,009
10	альтруизм – труд	0,433**	0,004
11	альтруизм – власть	0,363*	0,018
12	эгоизм – власть	0,474**	0,002
13	эгоизм – деньги	0,580**	0,0001
14	труд – свобода	0,399**	0,009
15	труд – власть	0,365*	0,017
16	власть – деньги	0,631**	0,0001

Таблица 3

Корреляционные связи между СПУ для студентов без ограничений по здоровью

№.№ п/п	Корреляционная диада	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости р
1	процесс – альтруизм	0,383*	0,012
2	процесс – труд	0,399**	0,009
3	эгоизм – деньги	0,534**	0,0001
4	власть – деньги	0,380*	0,013

Математическим эквивалентом связей между СПУ являются показатели значимой корреляции между численными значениями выраженности установок. Для всех зависимых переменных нами был рассчитан коэффициент корреляции Пирсона. Были построены корреляционные плеяды,

иллюстрирующие полученные результаты. Эти изображения приведены на рис. 2 и 3.

Из табл. 2 следует, что в структуре, создаваемой СПУ студентов-инвалидов, наблюдается большое число статистически значимых связей: шесть – для установки «Результат», по пять – для установок «Труд» и «Власть», по четыре – для установок «Процесс» и «Альтруизм», по три – для установок «Эгоизм» и «Деньги» и, наконец, две – для установки «Свобода». Очевидно, что в совокупности эти связи образуют сложную многомерную структуру, которая в силу своей сложности вряд ли в целом может быть адекватно изображена на рисунке. Однако мы посчитали возможным привести ниже один из фрагментов этой сложной структуры – корреляционную плеяду, центром которой является социально-психологическая установка «Результат» (см. рис 2).

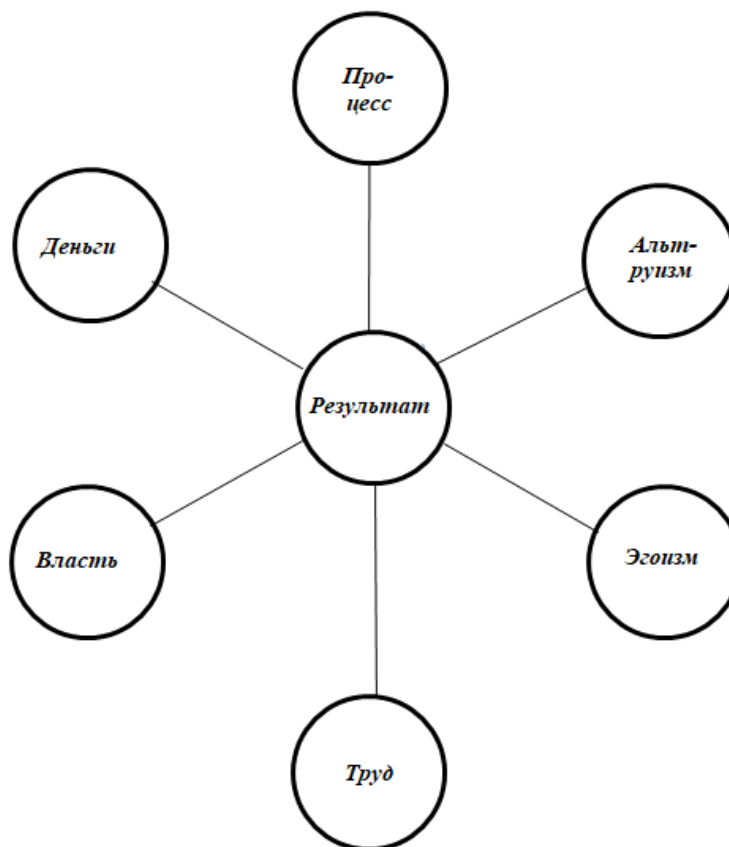


Рис. 2. Корреляционная плеяда СПУ «Результат» как элемент схемы взаимосвязей СПУ студентов-инвалидов

Совместный анализ табл. 1 и рис. 2 приводит к следующим выводам: а) установка «Результат» у студентов-инвалидов характеризуется довольно высоким средним значением (6,52). Более высокое среднее значение имеет только установка «Свобода» (7,60); б) из этого следует, что во всех энергетических взаимодействиях, изображённых на рис. 2, установка «Результат» выступает как донор.

Применение данного подхода ко всей оставшейся схеме взаимодействия приводит к констатации следующих фактов: установка «Труд» два раза выступает донором и три раза – акцептором; установка «Власть» – во всех пяти случаях является акцептором, поскольку имеет наименьшее среднее значение; установка «Процесс» – дважды донор и дважды акцептор»; установка «Альтруизм» – единожды донор и трижды акцептор; установка «Эгоизм» – дважды донор и единожды акцептор; установка «Деньги» – единожды донор и дважды акцептор; и, наконец, установка «Свобода» – является дважды донором благодаря своему максимальному среднему значению.

Из всего вышеизложенного следует, что структура данной корреляционной макси-плеяды имеет непрерывный характер, т.е., говоря иными словами, представляет собой единое целое. Это позволяет предположить, что в структуре СПУ респондентов с инвалидностью имеет место передача психической энергии за счёт взаимодействия друг с другом заметно выраженных и подавляемых установок; при этом «избыточная» энергия первых помогает справляться с трудностями, возникающими у вторых. С другой стороны, у респондентов этой категории отсутствует противопоставление дихотомических понятий «альтруизм» и «эгоизм», что является признаком их определённой личностной незрелости.

Как следует из табл. 3 и рис. 3, у студентов, не имеющих инвалидности, присутствуют две группировки установок: «Альтруизм» – «Процесс» – «Труд» и «Эгоизм» – «Деньги» – «Власть». Если опять обратиться к данным табл. 1, мы увидим, что установка «Процесс» (5,31) является донором для обеих своих соседей по корреляционной плеяде, а установка «Деньги», характеризующаяся минимальным средним значением (3,52), акцептирует психическую энергию у обоих своих соседей-доноров. При рассмотрении рис. 3 мы видим, что структура данной корреляционной плеяды имеет дискретный характер, т.е., фактически состоит из двух частей, поскольку вторая подструктура («эгоизм» – «деньги» – «власть») здесь располагается совершенно автономно.

Весьма вероятно, что подобный разрыв является признаком существования у респондентов контрольной группы неких защитных механизмов при наличии, к сожалению, недостаточно развитой мотивационной структуры. Наряду с этим, нам вновь придётся отметить отсутствие противопоставления дихотомических понятий «альтруизм» и «эгоизм» у студентов данной категории, что всё так же является признаком определённой личностной незрелости респондентов.

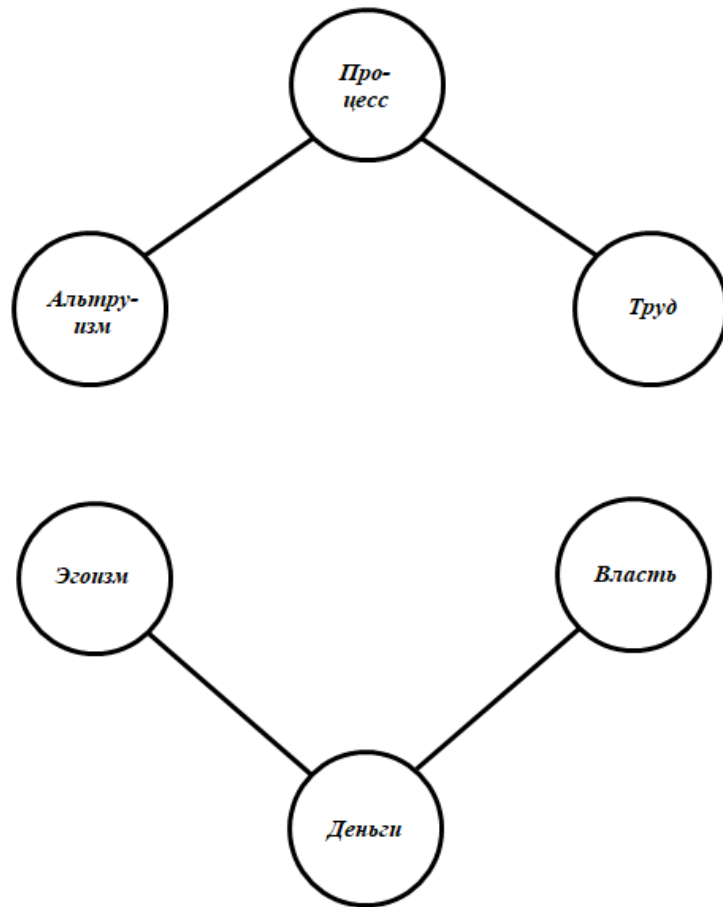


Рис. 3. Схема взаимосвязей СПУ студентов без ограничений по здоровью

Ну и, наконец, по абсолютно непонятным причинам «коллективным бессознательным» студентов данной категории полностью игнорируются две наиболее ярко выраженные установки – «Свобода» (7,69) и «Результат» (6,38). Это лишает рассмотренную нами ранее корреляционную плеяду мощной энергетической подпитки и, в рамках парадоксального «защитного» механизма «чем хуже, тем лучше», реально усложняет функционирование данной категории студентов.

Выводы:

1. С использованием методики, предложенной О.Ф. Потёмкиной, впервые исследованы особенности СПУ студентов с инвалидностью, обучающихся в гуманитарном вузе.

2. Установлено, что показатели выраженности СПУ у респондентов экспериментальной и контрольной групп отличаются незначительно.

3. С привлечением параметрического корреляционного анализа обнаружены достоверные взаимосвязи между СПУ в рамках экспериментальной и контрольной групп.

4. Оказалось, что у респондентов с инвалидностью структура СПУ имеет неразрывный (целостный) характер. За счёт этого осуществляется

свободная передача энергии от заметно выраженных установок к подавляемым установкам, что является безусловным признаком благоприятного течения процесса совершенствования личности студентов.

5. Оказалось, что у респондентов, не имеющих инвалидности, структура СПУ носит дискретный характер. Это препятствует обмену энергией между установками и указывает на неблагоприятное течение процесса оптимизации личности обучающихся.

6. Обнаружено, что у обеих категорий обследованных отсутствует противопоставление дихотомических понятий «альтруизм» и «эгоизм», что является признаком определённой личностной незрелости респондентов.

7. Настоящая работа может быть продолжена в направлении осуществления гендерного анализа обеих выборок.

Библиографический список

1. Белуженко, О. В., Курень, С. Г., Попов, С. И., Донцов, Н. С. Особенности содержания социально-психологических установок студентов, обучающихся в техническом вузе. // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – № 3. – С. 7-21.
2. Быструшкин, С. К., Селиверстова, И. Г., Грибцова, Л. С., Хлыстова, В.Г., Шаленко, А.Н. Влияние социально-психологических установок на психическое состояние обучающихся среднего профессионального образования в условиях учебной деятельности. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2020. – № 8. – С. 7-11.
3. Данильчик, О. В., Данильчик, С. С. Потребностно-мотивационная сфера студентов старших курсов. // Инновационные технологии и образование: международная научно-практическая конференция, 29–30 апреля 2021 года: в 2 ч. [Электронный ресурс] / Белорусский национальный технический университет. – Минск: БНТУ, 2021. – Ч. 1. – С. 246-250.
4. Кравец, И. А. Социально-психологические установки студентов-медиков [Электронный ресурс] / И. А. Кравец // Сборник материалов конференции студентов и молодых ученых, посвященный 95-летию со дня рождения профессора Обухова Геннадия Алексеевича, Гродно, 25-26 апреля 2019 г. / Министерство здравоохранения Республики Беларусь, Учреждение образования "Гродненский государственный медицинский университет", Студенческое научное общество, Совет молодых ученых; редкол.: В.А. Снежицкий (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2019. – С. 266-267. – 1 электрон. опт. диск.
5. Лежнева, Е. Ю., Веселова, Е. К. Монетарные установки и характеристики эмпатии у студентов экономических и психолого-педагогических направлений обучения // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2023. – Вып. 6. – С. 289-295.

6. Майборода, Т. А., Горбунков, В. Я., Малахов, В. Н. Социально-психологические особенности жизненных установок личности студента вуза со склонностью к аддиктивному поведению. [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2022. – № 2. – URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 22.02.2024).
7. Наследов, А. Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
8. Потёмкина, О. Ф. Методы диагностики социально-психологических установок личности / О. Ф. Потёмкина // Методы психологической диагностики. – Вып. 1. – М.: ИП РАН, 1993. – С. 39-41.
9. Скорая, К. В. Диагностика социально-психологических установок студентов / К.В. Скорая; науч. рук. О.В. Данильчик // Современные технологии и образование: международная научно-практическая конференция, 26–27 ноября 2020 г.: в 2 ч. [Электронный ресурс] / Белорусский национальный технический университет; редкол.: А.М. Маляревич (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БНТУ, 2021. – Ч. 2. – С. 312-314.
10. Ювченко, М. С., Ушакова, В. Р. Анализ исследования социальных установок студентов // Наука и образование: Новое время. – 2019. – № 2 (15). – С. 46-49.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
И МОЛОДЕЖИ**

Сборник материалов VIII-й Международной
научно-практической конференции
Таганрогского института имени А.П. Чехова
(филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»

Публикуется в авторской редакции.

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.