

ISSN 2499-9830



УВО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

И Н К Л Ю З И Я

в образовании

Научно-методический журнал

Основан в 2016 году



- Инклюзивное образование
- Открытое пространство инклюзии
- Теория и практика инклюзии
- Клиническая и специальная психология
- Коррекционная педагогика

Том 4 № 1 2019

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»**ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

Издается с февраля 2016 года

Том 4, № 1 (13), 2019 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Ответственный секретарь – Е.В. Мелина
Технический редактор – Е.В. Мелина, Д.Р. Галеева
Выпускающий редактор – И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Аршамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); *Малофеев Н.Н.*, академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); *Белявский Б.В.*, канд. пед. наук, доц. (г. Москва); *Вачков И.В.*, д-р психол. наук, проф. (г. Москва); *Демьянчук Р.В.*, канд. психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); *Ибрагимов Г.И.*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Иксанов Х.В.*, д-р мед. наук, проф. (г. Казань); *Матушанский Г.У.*, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Аксенова Г.И.*, д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); *Сэй Гилберт*, координатор технологии обучения (США); *Смолин О.Н.*, д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); *Хорошилов А.В.*, и.о. директора Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (г. Москва); *Чошанов М.А.*, д-р пед. наук, проф. (США).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77-67742. Дата регистрации: 10.11.2016. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский.

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 500 экз. Подписано к печати 25.03.2019 г. Усл. печ. л. 14,5. Заказ № 41. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2019 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	5
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Котова С.С., Хасанова И.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО 3++	9
--	----------

Переверзева М.В. АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛора, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ	19
---	-----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Григорьева Н.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	32
---	-----------

Иванина О.Е. РОЛЬ ГОРОДСКИХ КОНКУРСОВ И ОЛИМПИАД В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	45
---	-----------

Мазурчук Н.И., Мазурчук Е.О., Бутакова М.А., Тактуева Ю.Г., РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОГО ПРОЕКТА «ГОРИЗОНТЫ БЕЗГРАНИЧНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ» СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	52
---	-----------

Смирнов А.В., Гусельникова В.С. АВТОРСКАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ	64
---	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Бочкарева Т.Н. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ГОСУДАРСТВЕННОМ АВТОНОМНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ» 83

Шарафиева Л.М., Бочкарева Т.Н. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. НОВЫЕ МОДЕЛИ И СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИДЕНТИЧНОЙ СРЕДЫ 90

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Васина В.В. ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ДИССОНАНС И ФАСИЛИТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ) ИНКЛЮЗИИ В КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ 98

Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ 123

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Кантор В.З., Мазур М.А. МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЕНСОРНОЙ И ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ: К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ 134

Микляева Н.В., Виленская А.А. МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	159
Осадчая А.Д., Микляева Н.В. ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	171
ОТ РЕДАКЦИИ	177

Уважаемые читатели и коллеги!

Представляем вашему вниманию первый выпуск журнала 2019 года «Инклюзия в образовании», который включил в себя 13 статей 21 автора. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва, Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, Чебоксары, Находка (Приморский край), Елабуга (Республика Татарстан).

В журнале обозначены следующие рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии», «Клиническая и специальная психология», «Коррекционная педагогика».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлены две статьи авторов из Москвы и Екатеринбурга. В статье «Психолого-педагогические подходы к сопровождению инклюзивного профессионального и высшего образования в контексте реализации ФГОС ВО 3++» представлены и обобщены методологические подходы к проблеме изучения психолого-педагогического сопровождения инклюзивного профессионального и высшего образования в контексте реализации ФГОС ВО 3++, определены цели, задачи, этапы, технологии и функции психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Автор статьи «Арт-терапевтические технологии на основе музыкального фольклора, направленные на преодоление психологических проблем и развитие эмоционального восприятия детей» раскрывает арт-терапевтические технологии, основанные на музыкальном фольклоре, импровизации и музицировании, направленные на решение проблем в физическом и духовном развитии детей. В статье кратко рассматривается история музыкотерапии, приводятся конкретные примеры из музыкального фольклора и занятий по импровизации.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьями четырех авторов из Чебоксар, Приморского края (г. Находка), Екатеринбурга и Москвы. Первая статья рубрики «Инклюзивное образование как фактор социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья» представляет результаты исследования, демонстрирующие эффективность инклюзивного образования, организации целенаправленной работы с родителями для развития социальных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривает важность инклюзивного образования уже на ранних этапах развития личности ребенка. Следующая статья раскрывает роль городских конкурсов и олимпиад в формировании познавательной активности

школьников с нарушением интеллекта. Авторы статьи «Реализация волонтерского проекта «Горизонты безграничных возможностей» средствами арт-терапевтических технологий» представляют результаты реализации проекта: от ограниченных возможностей до безграничных социальных возможностей», созданного в поддержку общероссийского народного фронта «Равные возможности – детям!», и делают попытку раскрыть преимущества этих технологий в рамках волонтерских проектов. Заключительная статья рубрики «Авторская песня как средство развития музыкально-познавательных интересов подростков» рассматривает проблемы развития музыкально-познавательных интересов подростков, феномен авторской песни; в статье также проанализированы характерные особенности жанра, выявлена и обоснована необходимость использования в программе обучения на уроках музыки «авторской песни» как средства, способствующего развитию познавательных интересов учащихся подросткового возраста. На основе проведенного исследования автором предлагается разработанная методика обучения, которая может позволить каждому подростку развивать собственную индивидуальность, проявлять творческие способности и постигать профессиональное мастерство, а также повысить свой уровень ценностно-смыслового отношения ко всей жизни в целом.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлены две статьи авторов из Елабуги (Республика Татарстан). Статья «Проблемы подготовки молодежи с ограниченными возможностями здоровья в государственном автономном профессиональном образовательном учреждении «Набережночелнинский политехнический колледж» рассматривает проблемы, с которыми, по мнению студентов с ОВЗ, они сталкиваются при обучении в колледже. Респондентами сформулированы пожелания по доступности обучения, созданию условий в колледже для обучения студентов с ОВЗ. Этими же авторами представлена статья «Инклюзивное образование. Новые модели и способы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях идентичной среды», в которой они считают, что полемика инклюзивного образования в том, чтобы обучать детей на равных условиях, в специфически идентичных возможностях; авторы предлагают решения двойственных задач путем внедрения новой модели и способов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основанных на замещении одних способностей другими.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» представлена авторами из Москвы и Казани. В статье «Психология (психосоци-

альный диссонанс и фасилитация социального взаимодействия) инклюзии в культуре народов Поволжья» рассматривается психология инклюзии в культуре народов. В основе инклюзии находится идея общества включающего, т.е. любой человек (человек с ограниченными возможностями здоровья, другой национальности, культуры, вероисповедания и т.д.) может быть включен в социальные общественные отношения. Автор показывает психологический механизм фасилитации социального взаимодействия как саморефлексия, объективный взгляд на систему взаимодействия с позиции мета-Я, находящегося вне системы; обсуждаются результаты эмпирических исследований по межэтническим и межконфессиональным взаимодействиям как элемент инклюзии – включение в общество разных наций и конфессий, стратегии поведения в напряженных (конфликтных) ситуациях, которые имеют место в инклюзии, в присутствии постороннего, фасилитатора по методике Томаса в модификации автора. Авторы статьи «Использование принципов гештальт-подхода при формировании жизнестойкости у студентов с ОВЗ и инвалидностью» рассматривают принципы гештальт-подхода, реализация которых в ходе учебного процесса лиц с ОВЗ и инвалидностью направлена на формирование у них жизнестойкости как психологического качества личности, приводят упражнения, в основе которых положены принципы гештальт-подхода, направленные на формирование жизнестойких психологических установок у учащихся в ходе изучения адаптационной дисциплины «Психология жизнестойкости».

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит три статьи авторов из Москвы и Санкт-Петербурга. Автор статьи «Мотивационно-потребностные факторы преемственности школьного и вузовского образования лиц с нарушениями сенсорной и двигательной сферы: к проблеме эффективности профориентационной работы в системе социально-трудовой реабилитации инвалидов» освещает и анализирует результаты масштабного анкетного обследования учащихся старших классов школ, реализующих адаптированные образовательные программы. В русле установки на обеспечение преемственности школьного и вузовского образования лиц с инвалидностью характеризуются особенности профессионального выбора, его мотивации, ассистивного сопровождения и информационного обеспечения применительно к старшеклассникам с глубоким нарушением зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, а также раскрывается специфика системы их потребностей и предпочтений в части форм получения высшего обра-

зования и специальной программно-методической и ресурсно-технологической поддержки образовательной деятельности в вузе, на основе чего определяются резервы и направления совершенствования профориентационной работы со школьниками с ограниченными возможностями здоровья. Статья «Методика и результаты диагностики взаимодействия учителя-дефектолога и семей воспитанников с задержкой психического развития» рассматривает проблему психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с задержкой психического развития, пути установления продуктивного взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, активизации ресурсов семьи, улучшения понимания членами семьи сильных сторон своего ребенка, его способностей и особых потребностей. Интересна статья «Пути активизации речи у детей с множественными нарушениями в развитии» как работа с особенностями речевого развития у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), представлены пути и средства активизации речи у ребенка с множественными нарушениями в развитии, а также анализируется эффективность их применения на практике.

Обращаем ваше внимание, уважаемые читатели и коллеги, что в журнале также могут публиковаться статьи по вопросам социальной инклюзии, рассматриваться экономические и юридические проблемы, пути их решения, связанные с инклюзивным образованием, инвалидами, их семьями, категориями лиц, попадающими под понятие «социальная инклюзия». Есть возможность размещения информационного материала о проводимых мероприятиях в ваших учреждениях и организациях в виде анонса или итоговой резолюции.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи на страницах следующего номера журнала «Инклюзия в образовании».

С уважением,
главный редактор,
ректор Университета управления
«ТИСБИ» Нэлла Матвеевна Прусс.

УДК 159.9.072

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К
СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО 3++**

С.С. Котова, И.И. Хасанова

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия

***Аннотация.** В статье представлены и обобщены методологические подходы к проблеме изучения психолого-педагогического сопровождения инклюзивного профессионального и высшего образования в контексте реализации ФГОС ВО 3++; определены цели, задачи, этапы, технологии и функции психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся с ОВЗ и инвалиды, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования.*

***Постановка проблемы.** Организация и психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС ВО открывает большие возможности для студентов с ОВЗ и инвалидов в плане подготовки к будущей профессиональной деятельности, улучшения их социальных навыков.*

***Целью статьи** являются теоретическое обоснование и проектирование процесса психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.*

***Изложение основного материала исследования.** Организация инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС ВО открывает большие возможности для обучающихся с ОВЗ и инвалидов в плане подготовки к профессиональной деятельности, улучшения их социальных навыков.*

Однако при этом необходимо учитывать и ряд проблем, связанных с реализацией инклюзивного обучения: сложившаяся система образовательного процесса, содержание учебного материала, традиционная манера ведения лекционных и семинарских занятий преподавателем

лями, техническое оснащение не рассчитаны на особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Вместе с тем, существует и ряд проблем, связанных с неготовностью лиц с ОВЗ и инвалидов к получению профессии:

- отсутствие четких представлений о приобретаемой специальности или соответствующей мотивации в силу личностной незрелости;
- пробелы в знаниях по общеобразовательным предметам;
- недостаточная сформированность учебных навыков, которые требуются при обучении в колледже или вузе;
- неумение адекватно взаимодействовать в коллективе одноклассников.

Подобные проблемы в условиях инклюзии при получении профессионального и высшего образования лицами с ограниченными возможностями требуют особого внимания к организации службы психолого-педагогического сопровождения таких студентов. Комплексность помощи подобной службы возможна только при работе с обучающимися, их родителями и с педагогическим составом профессиональной и высшей образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение – особая пролонгированная психологическая помощь, специально организованный процесс, направленный на создание безопасных условий, в которых становится возможным выход из негативного отчуждения и изоляции от мира (некоторой изоляции от себя, других людей, мира в целом) в мир взаимодействия, взаимоотношений, общения, активного расширения социальных контактов и т.п. [2].

Целью психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидов является обучение их самостоятельности при решении собственных проблем, что предполагает глубокое познание себя, собственных ресурсов и адекватное восприятие окружающего мира.

В целом путь к психолого-педагогическому сопровождению студентов с ОВЗ и инвалидов заключается в психологизации образования, т.е. переход от психологического просвещения к психологической грамотности, а также к психологической культуре всех участников психолого-педагогического взаимодействия. Приоритетным направлением при этом все же остается психолого-педагогическая поддержка студента с ограниченными возможностями здоровья и инвалида как субъекта, активного участника образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения студентов с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации –

это целостный процесс, направленный на изучение, формирование, развитие и коррекцию профессионального становления личности; систематизированная деятельность по обогащению знаний (общеразвивающих и профессиональных), познавательной и эмоционально-волевой сферы, развитию мотивации, профессиональной ориентации и профессиональному становлению личности обучающегося с ОВЗ и инвалида.

Как отметил В.В. Рубцов, «никакая доступная среда, как таковая, никакие пандусы не решат вопрос, не обеспечат образовательную и социальную инклюзию. Здесь нужны профессионально подготовленные люди, которые реально умеют решать очень тонкие вопросы инклюзии, фактически вопрос включения человека с разными, необязательно с ограниченными, возможностями в ситуацию взаимодействия и понимающей общности, решать вопросы человека со своими проблемами, сложностями, возможностями, склонностями и интересами, чтобы правильно ввести его в социальную ситуацию» [5].

Психолого-педагогическое сопровождение является важнейшей компонентой системы профессионального и высшего образования лиц с ОВЗ и инвалидов, так как именно через его механизмы осуществляется реализация теоретических основ педагогического процесса:

- гуманистический подход к личности обучаемого и его развитию;
- принцип непрерывного личностно ориентированного, субъект-субъектного образования;
- активное сотрудничество с обучаемым в плане изменения его собственной личностно-мотивационной сферы;
- учет психофизиологических особенностей и компенсации нарушений у студентов-инвалидов;
- коррекция искажений в процессе социализации, устранение социальной и психологической депривации;
- непрерывная и комплексная реабилитация лиц с ограниченными физическими возможностями;
- профессиональная ориентация и профессиональное становление молодого инвалида в сфере высшего или профессионального образования;
- интегрированное обучение студентов с ОВЗ и инвалидов.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации призвано обеспечить им интеграцию в учебно-профессиональную среду и получение професси-

онального или высшего образования, а также помощь в адаптации к окружающей среде: от довузовской подготовки до трудового коллектива [1].

Важнейшими задачами психолого-педагогической поддержки студентов с ОВЗ и инвалидов при обучении выступают:

1) формирование у студентов с ОВЗ и инвалидов навыков и компетенций эффективного обучения;

2) психологическая адаптация первокурсников с ОВЗ и инвалидов к условиям образовательной организации, процессу обучения и студенческому коллективу;

3) развитие мотивации самообразования и личностного самосовершенствования;

4) помощь в профессиональном самоопределении и развитии мотивации к обретению профессии;

5) психологическая подготовка студента с ОВЗ и инвалида к осуществлению профессии и связанным с ней взаимодействиям;

6) совершенствование профессионально-значимых личностных свойств и качеств [3].

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех основных этапов: мотивационно-диагностического, проектировочно-вариативного, исследовательского и рефлексивно-аналитического.

Первый этап - мотивационно-диагностический - предполагает первичную экспертизу всех компонентов, составляющих основу психолого-педагогического сопровождения. К таким компонентам следует отнести оценку имеющихся ресурсов образовательной организации для запуска инклюзивных процессов, включая прогноз количества студентов с ОВЗ и инвалидов, которых в целом способна принять образовательная организация.

На втором - проектировочно-вариативном - этапе осуществляются определение целевых ориентиров комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках разрабатываемой здесь же индивидуальной образовательной программы, построение индивидуальной образовательной траектории.

На третьем - исследовательском - этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы психолого-педагогического сопровождения (студент, педагог, родители, тьютор, педагог-психолог и др.) в соответствии с прописанными в индивидуальной образовательной про-

грамме направлениями деятельности специалистов сопровождения, методами и формами.

На заключительном - рефлексивно-аналитическом - этапе происходят, как это следует из самого его названия, анализ эффективности деятельности всех субъектов инклюзивной образовательной среды и оценка эффективности сопровождения студента в целом во всех его аспектах.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидов в колледже и вузе также должно включать в себя работу (консультирование и информирование) по вопросам трудоустройства:

- предоставление информации о рабочих местах, которые предлагают образовательному учреждению работодатели, о производственных запросах работодателей, о возможности адаптации к предъявляемым в организации требованиям, о возможностях продвижения по профессии для того, чтобы обучающийся принимал надлежащее решение на основе собственных познаний и с собственной ответственностью;

- предоставление информации о службе занятости, ее задачах и возможностях, ознакомление обучающихся с адресами, памятками, брошюрами службы занятости [4].

Технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов с ОВЗ и инвалидов в процессе инклюзивного обучения в колледже и вузе строятся следующим образом:

- анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения конкретной профессиональной деятельности с учетом перспектив профессионального становления студента с ОВЗ и инвалида;

- разработка прогностической (проспектированной) профессиограммы и составление прогнозных моделей деятельности и моделей личности специалиста;

- подбор диагностического инструментария профессионализации студентов с ОВЗ и инвалидов;

- отбор и конструирование психотехнологий развития профессионально-психологического потенциала студентов с ОВЗ и инвалидов, необходимого для эффективного выполнения трудовой деятельности;

- организация психологического содействия в преодолении трудностей объективного и субъективного характера, решении сложных конфликтных ситуаций, установлении эмоционально-

благополучных взаимоотношений, преодолении блокаторов профессиональной деятельности и др.;

– организация поддерживающей, дружественной среды через координацию совместных усилий администрации, психологической службы, преподавателей, учебно-методического персонала образовательной организации;

– подготовка обоснованных предложений по профессиональному развитию студента с ОВЗ и инвалида.

К общим, универсальным, функциям деятельности специалиста по психолого-педагогическому сопровождению реабилитации студентов с ОВЗ и инвалидов относятся следующие:

– *Формирующая*: осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Дополняют формирующее воздействие на личность социальные факторы, обстановка в семье, установки на бережение и умножение здоровья как базы функционирования личности в обществе, природной среде.

– *Информативно-коммуникативная*: обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентаций, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни.

– *Диагностическая*: заключается в мониторинге состояния здоровья студента с ОВЗ и инвалида на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий специалиста по психолого-педагогическому сопровождению, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития педагогического процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым индивидом.

– *Адаптивная*: просветительская и обучающая деятельность специалиста по психолого-педагогическому сопровождению, направленная на здравотворчество, здоровый образ жизни, оптимизирование эмоционального и психического состояния обучающегося и повышение устойчивости к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды.

– *Рефлексивная*: заключается в переосмыслении предшествующего личностного опыта студента с ОВЗ и инвалида, в сохранении и приумножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами.

– *Интегративная*: объединяет жизненный опыт, различные научные концепции и системы, направляя их по пути сохранения здоровья.

Анализируя вышесказанное, можно отметить, что основной целью психолого-педагогического сопровождения инклюзивного профессионального и высшего образования является формирование способности учащегося к самостоятельному осуществлению деятельности. Отличие психологического сопровождения от других приемов педагогической деятельности состоит в том, что проблема обозначается и решается самим обучающимся при опосредованном участии взрослого. Студент берет ответственность на себя за результат своих действий, становится субъектом жизнедеятельности. Процесс психологической поддержки результирует себя актами саморазвития, побуждаемыми не только системой внешних стимулов (требований, ожиданий, возможностей), но и, прежде всего, системой внутренних побуждений (стремлениями, убеждениями, интересами, установками самой личности).

В связи с этим, следует говорить о разработке и внедрении услуг, оказываемых по месту жительства, для того чтобы молодые люди с ограниченными возможностями здоровья могли жить в своих семьях; получать образование в обычных вузах, если позволяет их особенность; иметь доступ к общечеловеческим «благам» и равный доступ к профессиональному обучению.

Сложность организации образовательного процесса для таких студентов заключается в неоднородности группы, которую принято называть «обучающиеся инвалиды и лица с ОВЗ». В эту группу объединяют всех людей с особыми потребностями (с нарушениями органов чувств (слуха, зрения), опорно-двигательного аппарата, активно-волевой сферы и др.).

В то же время совершенно очевидно, что у людей с различными нарушениями очень разные возможности по скорости восприятия учебной информации, ее усвоению и пониманию. Студенты с различными нозологиями могут сильно различаться как по своим возможностям вербального взаимодействия, так и умению работы с компьютерной техникой и специальными техническими приспособлениями.

Часто это может служить препятствием для необходимой в инклюзивной группе интенсивности работы. Это также может ограничивать возможности представления студентом результатов усвоения учебного материала. Ограниченные возможности здоровья, помимо чисто технических сложностей, также обуславливают своеобразие

восприятия информации и адекватность реакции на нее, что требует от преподавателя особой гибкости в работе со студентами с особыми образовательными потребностями.

Понимание этих особенностей преподавателями – обязательное условие эффективности инклюзивного образовательного процесса, в связи с чем, наряду с обеспечением доступной среды и технического оборудования, важное место в подготовке вуза к введению инклюзивного образования занимает подготовка преподавателей образовательных организаций высшего образования к работе со студентами-инвалидами и лицами с ОВЗ. В организации деятельности с такими обучающимися проявляются индивидуальная креативность педагога, вовлеченного в инклюзию, его готовность использовать нетрадиционные формы и методы работы.

С целью формирования правильного взаимодействия преподавателя со студентами-инвалидами и лицами с ОВЗ нам кажется оправданным и необходимым включение в программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров блока дисциплин по осуществлению инклюзивного образовательного процесса. Этот специальный блок должен предусматривать обучение современным образовательным технологиям: работа со специальным программным обеспечением и оборудованием, дистанционные и смешанные формы обучения, а также организация сетевого взаимодействия в образовании. Наряду с этим, он также должен включать знакомство с физиологическими и психологическими особенностями людей с инвалидностью и ОВЗ.

Выводы. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение абитуриента и студента с ОВЗ и инвалида как будущего специалиста направлено на то, чтобы помочь личности реализовать себя в результате выработки индивидуального стиля деятельности, обеспечить удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью, помочь профессионально самоактуализироваться.

Литература

1. Данилова З.Г. Педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот и учащихся колледжа с ОВЗ к осуществлению выбора в профессиональном обучении /З.Г. Данилова. - М.: Изд. «Русимпо», 2015. - 132 с.
2. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / Под ред. Б.Б. Айсмонтаса: Учебн. пос. для преподавателей сферы высшего профессионального

образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ. - М.: МГППУ, 2015.

3. Котова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного профессионального и высшего образования: условия развития и перспективы / В сб.: Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: Сб. материалов IV Междунар. научно-практ. конф., 2017. - С. 200-204.

4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пос. / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. - М.: МГППУ, 2012.

5. Рубцов В.В. Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л.С. Выготского // Психическое здоровье человека XXI века: Сб. научных статей по материалам конгресса. - М.: Городец, 2016. С. 75-78.

Авторы публикации

Котова Светлана Сергеевна, канд. пед. наук, доцент, зам. директора Института психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ), г. Екатеринбург, Россия, e-mail: 89193885388@mail.ru

Хасанова Ирина Ивановна, канд. пед. наук, профессор, директор Института психолого-педагогического образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ), г. Екатеринбург, Россия, e-mail: irina.hasanova@rsvpu.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO SUPPORT INCLUSIVE VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE FGOS VO 3++

Kotova S., Deputy Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, PhD, Associate Professor, Russian State Vocational Pedagogical University (RSPPU), Ekaterinburg, Russia, e-mail: 89193885388@mail.ru

Khasanova I., Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, PhD, Professor, Russian State Vocational and Pedagogical University (RSPPU), Ekaterinburg, Russia, e-mail: irina.hasanova@rsvpu.ru

***Annotation.** The article presents and summarizes the methodological approaches to the problem of studying of psychological and pedagogical support of inclusive vocational and higher education; identifies goals, objectives, principles and functions of psychological and pedagogical support of inclusive vocational and higher education.*

***Keywords:** psycho-pedagogical support; students with disabilities, and persons with disabilities; inclusive education; psycho-pedagogical support of inclusive vocational and higher education.*

References

1. Daniel G. Pedagogical support of adaptation of children-orphan and College students with disabilities to make choices in vocational training /Z. Danilov. - Moscow: Publishing house of rusimpo, 2015. - 132 p.

2. Inclusive education of students with disabilities and e-learning with the use of distance learning technologies / Ed. manual for teachers of higher education, working with students with disabilities and ovz. - Moscow: MGPPU, 2015.
3. Kotova S. Psychological and pedagogical support of inclusive professional and higher education: conditions of development and prospects / In the collection: Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice collection of materials of the IV International scientific and practical conference, 2017. - С. 200-204.
4. The creation and testing of models of psychological and pedagogical support of inclusive practices: Methodical manual / Under the General editorship of S. Alyokhina, M. Semago. - Moscow: MGPPU, 2012.
5. Rubtsov V. Social and educational inclusion of children with special needs: the approach Of L. S. Vygotsky scientific school // Mental health of the XXI century: Collection of scientific articles on the materials of the Congress. - М.: Gorodets, 2016. - P. 75-78.

Дата поступления: 26.01.2019.

УДК 376

**АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ
МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА, НАПРАВЛЕННЫЕ НА
ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ И
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ****М.В. Переверзева**Российский государственный социальный университет,
г. Москва, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена арт-терапевтическим технологиям, основанным на музыкальном фольклоре, импровизации и музицировании, направленным на решение проблем в физическом и духовном развитии детей. Практика современной музыкотерапии строится на способности музыки регулировать эмоциональную сферу личности, снижение которой приводит к ослаблению иммунитета. Различные по эмоционально-образному содержанию музыкальные произведения нормализуют биохимические процессы, воздействуя на организм человека посредством эмоций. В работе кратко рассматривается история музыкотерапии, приводятся конкретные примеры из музыкального фольклора и занятий по импровизации.*

***Ключевые слова:** арт-терапия, музыкальный фольклор, адаптация, развитие эмоционального восприятия, музицирование, импровизация.*

О положительном воздействии, оказываемом музыкой на психические и физиологические процессы человеческого организма, известно с давних времен. Музыка звучит на протяжении всей жизни человека, сопровождая его в труде и на отдыхе, в горе и радости. В музыке человек передает информацию об окружающем мире, делится своими чувствами и переживаниями, воплощает значимые для людей образы и идеи, отражающие духовные ценности и морально-этические нормы общества. Людям издревле известно об уникальном целебном воздействии искусства звуков. Взаимодействие музыки и медицины является одной из актуальных научных проблем, рассматриваемых на стыке музыковедения, культурологии, психологии. Поиск новых методов в области диагностики заболеваний и лечения осуществляется в разных направлениях. То положение, в котором оказался человек и природа в современной техногенной цивилизации, кризис религиозной жизни, духовности и нравственности в обществе в целом заставляют обращаться к исконным традициям и формам жизнедеятельности. И

одним из видов регулирования этих процессов является музыкальная терапия, которая проявляет универсальный подход к человеку в единстве и взаимосвязи его духовной и физической составляющих. Музыкакотерапия как вид арт-терапии (англ. art therapy – «исцеление искусством») оказывает лечение в качестве психотерапии посредством звуков и музыки. Исцеление посредством творчества происходит путем выражения человеком своего психоэмоционального состояния и обретения позитивного психоэмоционального опыта.

О том, что музыка творит чудеса и лечит, ярко свидетельствуют мифы Древней Греции и Египта. О терапевтическом значении музыки писал еще Пифагор. От Сократа он «воспринял идею о благотворном воздействии музыки на воспитание достойных граждан, разработанную им в книгах «Государство» и «Законы». Платон отводит в своем идеальном государстве первую (среди других искусств) роль музыке в воспитании из юноши мужественного, мудрого, добродетельного и уравновешенного человека, то есть идеального гражданина. При этом Платон, с одной стороны, связывает воздействие музыки с воздействием гимнастики («прекрасные телодвижения»), а с другой – утверждает, что мелодия и ритм более всего захватывают душу и побуждают человека подражать тем образцам прекрасного, которые дает ему музыкальное искусство» [15, с. 17]. Аристотель утверждал, что музыка должна применяться ради воспитания и положительного воздействия на психику: «Ритм и мелодия содержат в себе приближающиеся к реальной действительности отображения гнева и кротости, мужества и умеренности и всех противоположных им свойств, а также и прочих нравственных качеств. Это ясно из опыта: когда мы воспринимаем нашим ухом ритм и мелодию, у нас изменяется и душевное настроение...» [15, с. 17].

В давних восточных культурах, особенно Египта, музыке придавали магическое значение и выделяли магически-целебные свойства музыки. Музыкально-терапевтические практики возникли на ранней стадии развития человечества и до сих пор существуют в культурах народов Азии, Африки, Америки, Австралии. В мифологиях разных народов мира можно найти немало примеров чудесного исцеления с помощью звука и музыки. С развитием форм традиционной культуры музыка начинает играть важную роль в обрядовой практике. По сравнению с мифологическими представлениями здесь происходит смещение акцентов с музыки и звука на область религии и медицины. Выделяются религиозные ритуалы и обряды исцеления больных.

Музыке при этом отводится вспомогательная роль: она выступает не как самоцель, а как средство достижения исцеления» [20, с. 319-320]. В музыкальном фольклоре американских индейцев существовали и до сих пор существуют так называемые «лечебные» песни. Во время ритуалов излечения больных в индейских племенах использовались особые музыкальные инструменты, пелись песни, применялись игровые приемы и разыгрывались действия, сопровождаемые «лечебными» песнями и игрой на свистульках, барабанах, бубнах, трещотках и др. В культуре северных народов России, в шаманских ритуалах, в том числе связанных с лечением больных сородичей, музыка также играла важную роль. Она воздействует посредством специальных вокальных и инструментальных исполнительских приемов, которые могут быть сопоставимы с медицинскими средствами.

Начиная с XVII в. стали появляться экспериментальные подтверждения благотворного воздействия музыки на человека. В XIX в. ученые установили, что эмоции вызывают изменения пульса, дыхания, скорости, реакции, мускульной силы и т.д. Психологи и нейрофизиологи отмечают тонизирующее воздействие регулярной музыкальной ритмики и повышение позитивного эмоционального настроения при пении. Учеными также выявлено, что звучание погремушек оказывает благотворное воздействие на больных людей благодаря активизации ритмов альфа-волн головного мозга. Классическая музыка позитивно влияет на физическое и психическое состояние человека: она успокаивает, гармонизирует чувства, дарит человеку эстетическое удовлетворение. В песнях и инструментальных пьесах музыка воспевает стремление человека к счастью, миру и светлому будущему, выражает высокие чувства и тонкие переживания, дарит людям радость, надежду, мечту. Сила воздействия музыки такова, что она способна оказывать лечебное воздействие на детей с расстройством поведения и общения, с нарушениями зрения, с речевыми дисфункциями, с задержкой психического развития. Музыкальная арт-терапевтическая технология применяется для преодоления психологических проблем и развития эмоционального восприятия, необходимого для развития творческих способностей (эмоционально-художественная и эвристическая направленность), формирования действенно-практической сферы (прикладная направленность) и ориентации на развитие личности ученика с ограниченными возможностями здоровья (психологическая и педагогическая направленность).

В разных странах мира существуют разные модели и школы арт-терапии. Основоположником российской школы принято считать кандидата медицинских наук А.И. Копытина, согласно которому целью применения арт-терапии в образовании являются сохранение или восстановление здоровья учащихся и их адаптация к условиям образовательного учреждения путем реализации психокоррекционных, диагностических и психопрофилактических способностей, развития определенных психологических и личностных качеств учащихся [16]. Последователи этой арт-терапевтической школы обобщили опыт применения искусства в качестве средства комплексного воспитательного, развивающего и коррекционного воздействия на детей с нарушениями в развитии (дети с проблемами слуха, зрения, речи, задержкой психического развития, нарушениями поведения, умственной отсталостью, нарушением опорно-двигательного аппарата). Ученые рассматривают арт-терапию как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства и позволяющих путем стимулирования художественно-творческих проявлений осуществлять психокоррекцию.

Музыкальная терапия способствует гармонизации ребенка с ограниченными возможностями здоровья с социальной средой. С помощью музыки можно научить человека воспринимать многообразие звуков и ритмов окружающего мира, ощущать собственные биоритмы, выявлять характерные особенности звучания своего голоса, проявлять свою творческую индивидуальность. Учеными установлено, что музыка оказывает вибрационное, физиологическое и психическое воздействие на многие сферы жизнедеятельности человека [4-6; 8; 14; 16; 18; 19; 21; 24; 28]. Звуковые вибрации способны стимулировать обменные процессы в организме на клеточном уровне и улучшать работу дыхательной, двигательной, сердечно-сосудистой систем организма. В работе с детьми используются разнообразные акустические, электронные и самодельные музыкальные инструменты и виды музыкального творчества, воздействующие на различные функции организма. Игра на духовых инструментах помогает укреплять и оздоравливать дыхательную систему, при слабой мелкой моторике пальцев ребёнку помогут клавишные инструменты. Благодаря ассоциативным связям, возникающим в процессе восприятия и исполнения музыки, в положительную сторону меняется психическое состояние ребенка. Так, при эмоциональных проблемах для снятия стресса или, напротив, активизации эмоциональной сферы личности ребенка практикуется прослушивание

музыки и записей шумов природы (звуков моря и леса, голосов птиц и зверей и др.).

Практика современной музыкотерапии строится на способности музыки регулировать эмоциональную сферу личности, снижение которой приводит к ослаблению иммунитета. Различные по эмоционально-образному содержанию музыкальные произведения нормализуют биохимические процессы, воздействуя на организм человека посредством эмоций. По мнению В.И. Петрушина [23], сочетание лада и темпа в наибольшей степени, по сравнению с другими средствами музыкальной выразительности, определяет эмоциональный тонус того или иного произведения. Например, мажорная музыка не только вызывает позитивное настроение, но и активизирует физиологические процессы. В мировой педагогической практике широко используются музыкальные арт-терапевтические технологии, направленные на преодоление психологических проблем и развитие эмоционального восприятия детей. Музыкотерапия используется в процессе как слушания музыки, так и ее исполнения или сочинения, непосредственно во время пения или игры на инструменте.

Творческая деятельность неотделима от полноценного развития и жизнедеятельности человека, результатом которой является все, что создал и создаст человек в процессе познания, освоения и преобразования окружающего мира и самого себя. В творческой деятельности раскрывается интеллектуальный потенциал человека, приобретаются и реализуются его знания, способности, навыки и умения. Основным направлением художественного творчества является всемерное содействие интеллектуальному и эмоциональному развитию детей, формированию их духовного мира, определению их профессиональной ориентации. Для эффективности регулирования эмоциональной сферы детей, особенно имеющих психологические проблемы, важно учитывать их интересы и потребности. Обучение музыке требует от детей постоянного внимания, а значит, прививает интерес и трудолюбие, терпение и настойчивость, настраивает на совершенствование своей личности, приобщает к морально-нравственным принципам, понятиям добра и зла. Искусство формирует такие человеческие качества, как искренность, обаяние, открытость в сочетании с мастерством и профессионализмом, способствующие полноценной жизнедеятельности личности.

Составными частями музыкальной терапии являются вокальная и дыхательная терапии. Основой вокальной терапии являются принципы классического пения, а главными средствами выступают специаль-

но разработанные упражнения и адекватные уровню и состоянию детей вокальные произведения. Пение оказывает положительное воздействие на здоровье посредством вибраций, стимулирующих работу внутренних органов, которые частично поглощают звуковые волны из-за резонанса. Голос является составляющей различных происходящих в организме психофизиологических процессов. Посредством вокальных упражнений можно влиять на психоэмоциональный фон или мышечный тонус и другие состояния ребенка. Основной целью вокальной терапии является повышение адаптационных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Дыхательная музыкотерапия также оздоравливает детей. Она включает практику игры на духовых инструментах, дыхательные упражнения под музыку, тренинг дыхательной функции организма, способствующий мышечному и психологическому расслаблению. Для детей полезны универсальные дыхательные упражнения для снятия внутреннего напряжения внутренних и внешних мышц, ощущения психологической и физической раскованности [29].

В музыкальной практике также применяют фольклорную терапию, имеющую давнюю традицию. Народные песни и наигрыши были составной частью древней празднично-обрядовой культуры, где музыка существовала в синтезе с игрой на музыкальных инструментах, танцами, играми, декоративно-прикладным искусством. Музыкальный фольклор интегрировал разные виды художественно-творческой деятельности, являющейся одной из главных современных арт-терапевтических методик. Имманентные свойства фольклора, такие как коллективный характер творчества и импровизационность, способствуют регуляции межличностного общения, развитию индивидуальных творческих способностей ребенка, освоению духовных ценностей, этических идеалов, социального опыта, норм поведения. В фольклоре отражены формы взаимодействия личности с природой и обществом, гарантирующие сохранение ее физического и душевного здоровья. Колыбельные, игровые, шуточные, лирические, плясовые, хороводные, трудовые, свадебные, солдатские, похоронные, исторические и другие народные песни представляют собой энциклопедию человеческой жизни. С древних времен большую роль музыка играла и в оздоровлении детей. Пестушки помогали детям расти здоровыми, прибаутки и потешки делали их веселыми, колыбельные успокаивали, другие песни учили их добру, мудрости, любви к природе, семье, родному краю.

Принцип воздействия старинных русских песен состоит в особом мелодическом и ритмическом строении, эстетической красоте и эмоционально-образном разнообразии. Основанная на узкообъемных ладах и плавном (часто волнообразном) движении, песня гармонизирует внешний и внутренний мир человека, приводя его душу к слаженной системе. А когда на протяжении песни ускоряется и замедляется темп, эта смена напряжения и расслабления вызывает положительный эффект в мышечной работе. Хроническое мышечное напряжение благодаря перепадам снимается. Фольклорная терапия также связана со сказкотерапией, оздоравливающей детей посредством образов сказочных героев (сказочные темы и сюжеты в музыке). Специалисты в области сказкотерапии, например, Т.Д. Зинкевич [12], отмечают, что многогранность сказки делает ее эффективным психотерапевтическим, воспитательным и развивающим средством, несущим собой ценности и идеалы, традиционные модели и нормы поведения, образ мыслей и чувств народа, его философию и отношение к жизни. Приобщение к этим феноменам культуры способствует решению проблем, возникающих у детей с ограниченными возможностями здоровья. Безусловно, необходимо обращаться к русскому фольклору, адаптируя идеи музыкального развития к условиям конкретной программы. Приведем несколько примеров песен-игр на основе фольклора.

Декламация прибауток или стихов ставит целью создание ритмического тонуса, активизацию эмоциональной сферы и преодоление психологических проблем. Этому способствует четкое коллективное произнесение стихотворения, ритм которого поддерживается игрой на шумовых инструментах:

*Играет кот на скрипке, на блюде пляшут рыбки,
Танцуют чашки, блюда, а лошади смеются!
Под горою у реки живут гномы-старики.
У них колокол висит, позолоченный звонит:
Диг-диги, диги-дон – посмотри, откуда звон!
Черти в озере купались, черти рожками бодались,
Черт чертенка как толкнул, и чертенок утонул!
Мой игрушечный петух развивает утром слух!
Песню слышно далеко: Кукареку! Ко-ко-ко!*

Целью ритмических игр-упражнений являются развитие чувства метра и ритма, навыка элементарной ритмической импровизации, приобщение к различным формам музыкального исполнительства в ролевых играх. Простейшие ритмы в музыке осваиваются в процессе де-

кламации или пения прибауток, которые можно сопровождать игрой на деревянных ложках или бубнах:

*Барашеньки-крутороженки
По горам ходят, по лесам бродят,
В скрипочку играют,
Машу потешают.*

Освоить двудольный или трехдольный метрический пульс помогают потешки... Для их разучивания педагог вместе с детьми ритмично хлопает в ладоши и на этом фоне выразительно декламирует текст. Целесообразно предложить детям повторять текст по фразам, как эхо. Когда текст запомнится, можно добавить движения: шаги по залу в такт, хождение по кругу с различными вариантами остановок, приседаний, поворотов и т.д.

В ряде методических пособий описывается речевая диалогическая игра на основе песенки «Таря-Маря», развивающей ритмический и интонационный слух, мимику и выразительную интонацию. Дети фантазируют и изображают в ярком, эмоциональном исполнении то, как выглядит Таря-Маря, какой у нее характер и настроение.

Педагог: – Таря-Маря в лес ходила.

Дети: – В лес ходила?

Педагог: – Таря-Маря шишки ела.

Дети: – Шишки ела?

Педагог: – Шишки ела, вам велела.

Дети: – Шишки ела, нам велела,

А мы шишек не хотим, Таре-Маре отдадим.

Полезна и увлекательна песня-игра «Матрешка». Повторяющиеся слова «ух-ах» сопровождаются игрой на детских шумовых или самодельных инструментах:

Ты, матрешка, попляши,

– Ух-ах! Ух-ах!

Нам платочком помаши!

– Ух-ах! Ух-ах!

Мы похлопаем в ладошки.

– Ух-ах! Ух-ах!

И попрыгаем немножко.

– Ух-ах! Ух-ах!

Несложные фольклорные потешки и попевки, обычно веселого характера, легко запоминаются и воспроизводятся детьми. Существует множество народных потешек и попевок, мелодии которых построены

в пределах нешироких интервалов: «Андрей-воробей», «Барашеньки-крутороженьки», «Дон-дон», «Сорока-сорока» построены на приме, «Уж как шла лиса по саду» охватывает секунду, терция лежит в основе песенки «Ходит зайка по саду», кварта опеваётся в «Курах, гусях да индюшках», «Савке и Гришке», квинта звучит в напеве «Пойду ль я, выйду ль я, да», «Во поле березка стояла», «Со вьюном я хожу». Пение можно сопровождать ритмичным притоптыванием или плясовыми движениями. Для исполнения русской народной потешки «Колокольцы» («колокольцы-бубенцы раззвонились, удалцы; диги-диги, дигидон, угадай, откуда звон») желательнее использовать маленькие колокольчики, бубенчики или бубен. Потешку можно превратить в игру: педагог выбирает ребенка, который садится в центре зала с завязанными глазами, остальные дети бегают с колокольчиками по кругу и поют первую строфу, потом прячут инструменты за спину. Затем один из них звонит в свой колокольчик, а водящий пытается найти его по звуку.

Эмоциональному развитию способствует игра «Звуковая имитация»: дети голосом пробуют изобразить пение птиц (кукушки – «куку», воробья – «чив-чив», вороны – «ка-а-а-ар», дятла – «тук-тук» и т.д.), голоса зверей, возгласы людей, испытывающих разные эмоции, голоса друзей и знакомых, звуки автотранспорта и т.д. Упражнение также развивает регистровый и высотный слух у детей.

Музыкальные игры в сопровождении инструментов позволяют воспринимать музыку разными органами чувств: через тактильный контакт, мышечные ощущения, слух, зрение. А занятия с детьми, основанные на принципе «обучения в действии», как известно, гарантируют большой результат в усвоении знаний. В современной музыкальной практике методы познания детьми мира через звук получают все большее распространение и используются в арт-терапевтических программах. Создание музыки путем собственных прикосновений – ударов, поглаживаний, потряхиваний, постукиваний по предмету ладонью, пальцами или другим предметом, дифференциация звуков и любование ими являются важным методом развития эмоциональной отзывчивости, эмпатии, творческого отношения к миру, слуха и ритма. Общение детей с простыми инструментами развивает их музыкальность, тонкость восприятия, ассоциативность, фантазию. Музыкальными инструментами могут стать заполненные мелкими предметами и различными материалами (крупой, песком, камешками, орехами, зерном и т.д.) полотняные мешочки, коробочки и железные баночки, ко-

торые дети с удовольствием трясут под речитацию стихов. Такие песни-игры учат ребят удивляться, находить новое в привычном, расслабляться и получать удовольствие от игры, а свежесть и неожиданность звуков вызывают массу самых разнообразных ассоциаций и положительных эмоций. Из самодельных инструментов можно собрать ансамбль и поимпровизировать на любую предложенную тему.

Литература

1. Алпарова Н.Н., Николаев В.А. В зимнем лесу: музыкально-игровой материал для дошкольников и младших школьников. - М.: ИЦ «Владос», 2002. - 192 с.
2. Апраксина А. Из истории музыкального воспитания. - М.: Просвещение, 2001. - 207 с.
3. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. - М.: Композитор, 1998. - 270 с.
4. Боромыкова О.С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. - СПб.: Детство-Пресс, 1999. - 63 с.
5. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия: руководство по психотерапии. - Ташкент: Медицина, 1985. - 720 с.
6. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. - М.: Медицина, 1989. - 304 с.
7. Дмитриева Л.Т., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания. - М.: Академия, 2000. - 240 с.
8. Дьюхерст-Мэддок О. Целительный звук: Пер. с англ. В. Козлова. - М.: Крон-Пресс, 1998. - 154 с.
9. Емельянов Е.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. - 5-е изд. - СПб.: Изд. «Лань»; «Планета музыки», 2007. - 192 с.
10. Зимина А.Н. Народные песни с пением. - М.: ГНОМ и Д, 2000. - 64 с.
11. Бакланова Т.И. Программа по музыке, 1-4 классы. - М.: Астрель, 2010. - 128 с.
12. Зинкевич Т.Д., Михайлов А.М. Волшебный источник: теория и практика сказкотерапии. - СПб.: Смарт, 1996. - 100 с.
13. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать *детям* о музыке. - М.: Просвещение, 2005. - 224 с.
14. Клюев А.С. Основы музыкотерапии. Программа курса // Музыкальная психология и психотерапия. - 2008. - № 6. - С. 98-103.
15. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 г.: Учебник. В 2-х т. - Т. 1. По XVIII в. - 2-е изд. - М.: Музыка, 1983. - 696 с.
16. Копытин А.И. Основы арт-терапии. - СПб.: Лань, 1999. - 256 с.
17. Королева Е.А. Музыка в сказках, стихах и картинках. - М.: Просвещение, 1994. - 79 с.
18. Лазарев М.Л. Система развивающей терапии детей, страдающих астмой. - М.: Цветок здоровья, 1993. - 73 с.
19. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. - 256 с.
20. Лисовой В.И. Лечебные песни в ритуалах индейских знахарей: у истоков взаимодействия музыки, религии и медицины // Музыка народов мира: проблемы изучения. Материалы междунар. научных конференций. - Вып. 1 / Ред.-сост. В.Н. Юнусова, А.В. Харуто. - М.: ИЦ «Московская консерватория», 2008. - С. 318-321.

21. Музыкалотерапия в музыкальном образовании: материалы Первой междунар. научной конф. 5 мая 2008 г. / Сост. А.С. Ключев. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. - 174 с.
22. Науменко Г.М. Этнография детства: Сб. фольклорных и этнографических материалов. - М.: Центрполиграф, 2001. - 431 с.
23. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: Учебное пос. - М.: ИЦ «Владос», 2000. - 176 с.
24. Практикум по арт-терапии / Ред. А.И. Копытина. - СПб.: Питер, 2000. - 248 с.
25. Сергеева Г.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе. - М.: Академия, 2000. - 128 с.
26. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа. - М.: Астрель, 2000. - 94 с.
27. Фельденкрайз М. Осознание через движение: двенадцать практических уроков: Пер. с англ. М. Папуша. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000. - 160 с.
28. Чистякова М.И. Психогимнастика. - М.: Просвещение, 1995. - 160 с.
29. Щетинин М.И. Дыхательная гимнастика Стрельниковой. - М.: Аст, 1998. - 112 с.

Автор публикации

Переверзева Марина Викторовна, д-р искусствоведения, доцент кафедры социологии и философии культуры, Российский государственный социальный университет, e-mail: melissasea@mail.ru

THE ART AND THERAPEUTIC TECHNOLOGIES ON THE BASIS OF MUSICAL FOLKLORE DIRECTED TO OVERCOMING PSYCHOLOGICAL PROBLEMS AND DEVELOPMENT OF EMOTIONAL PERCEPTION OF CHILDREN

Pereverzeva M., Russian state social university, doctor of art criticism, associate professor of sociology and philosophy of culture, e-mail: melissasea@mail.ru

***Abstract.** Article is devoted to the art and therapeutic technologies based on the musical folklore, improvisation and playing music directed to the solution of problems in physical and spiritual development of children. Practice of modern music therapy is based on ability of music to regulate the emotional sphere of the personality which decrease leads to easing of immunity. Pieces of music, various on emotional figuratively contents, normalize biochemical processes, influencing a human body by means of emotions. The history of music therapy briefly is considered, concrete examples from musical folklore and classes in improvisation are given in work.*

***Keywords:** art therapy, musical folklore, adaptation, development of emotional perception, playing music, improvisation.*

References

1. Alparova N., Nikolaev V. In the winter forest: musical and game material for preschool children and younger school students. - М.: Publishing center «Vladос», 2002. - 192 p.
2. Apraksina A. From the history of musical education. - М.: Education, 2001. - 207 p.
3. Barenboim L. Way to playing music. - М.: Composer, 1998. - 270 p.

4. Boromykova O. Correction of the speech and the movement with music. - SPb.: Detstvo-Press, 1999. - 63 p.
5. Brusilovsky L. Music therapy: guide to psychotherapy. - Tashkent: Medicine, 1985. - 720 p.
6. Violently M. Therapy by creative self-expression. - M.: Medicine, 1989. - 304 p.
7. Dmitriyev L., Chernoiivanenko N. Methodic of musical education. - M.: Academy, 2000. - 240 p.
8. Dyyukherst-Meddok O. A salutary sound: Tr. by V. Kozlov. - M.: Crown Press, 1998. - 154 p.
9. Yemelyanov E. Development of a voice. Coordination and training. the 5th prod. - SPb.: Planet of Music Publishing house, 2007. - 192 p.
10. Zimina A. National songs with singing. - M.: GNOME and D, 2000. - 64 p.
11. Baklanova T. Program in music 1-4 classes. - M.: Astrel, 2010. - 128 p.
12. Zinkevich T., Mikhaylov A. Magic source: Theory and practice of a fairytale-therapy. - SPb.: Smart, 1996. - 100 p.
13. Kabalevsky D. How to tell children about music. - M.: Education, 2005. - 224 p.
14. Klyuev A. Music therapy bases. Program of a course // Musical psychology and psychotherapy. - 2008. - № 6. - P. 98-103.
15. Livanov T. History of the Western European music till 1789: Textbook. - In the 2nd from. - T. 1. Till the 18th century. - 2nd ed. - M.: Music, 1983. - 696 p.
16. Kopytin A. Art therapy bases. - SPb.: Fallow deer, 1999. - 256 p.
17. Koroleva E. Music in fairy tales, verses and pictures. - M.: Education, 1994. - 79 p.
18. Lazarev M. The system of the developing therapy of the children having asthma. - M.: Flower of health, 1993. - 73 p.
19. Lebedeva L. Practice of art therapy: approaches, diagnostics, system of occupations. - SPb.: Speech, 2003. - 256 p.
20. Lisovoy V. Medical songs in rituals of Indian sorcerers: at sources of interaction of music, religion and medicine // Music of people of the world: studying problems. Materials of the international scientific conferences. - 1nd ed. / Ed. by V. Yunusova, A. Haruto. - M.: Scientific and publishing center Moscow conservatory, 2008. - P. 318-321.
21. Music therapy in music education: materials of the First international scientific conference on May 5, 2008 / Ed. by A. Klyuev. - SPb.: RGPU of A. Herzen, 2008. - 174 p.
22. Naumenko G. Childhood ethnography: Collection of folklore and ethnographic materials. - M.: Centrpoligraf, 2001. - 431 p.
23. Petrushin V. Musical psychotherapy: theory and practice: manual. - M.: Publishing center «Vlados», 2000. - 176 p.
24. Workshop on an art therapy / Edition of A. Kopytin. - SPb.: St. Petersburg, 2000. - 248 p.
25. Sergeyeva G. A workshop on a technique of musical education at elementary school. - M.: Academy, 2000. - 128 p.
26. Tyutyunnikova T. Music lessons. System of training of Carl Orff. - M.: Astrel, 2000. - 94 p.

27. Feldenkryz M. Understanding through the movement: twelve practical lessons: Tr. by M. Papush. - М.: Institute of All-humanitarian Researches, 2000. - 160 p.
28. Chistyakova M. Psychogymnastics. - М.: Education, 1995. - 160 p.
29. Shchetinin M. Respiratory gymnastics of Strelnikova. - М.: Nuclear heating plant, 1998. - 112 p.

Дата поступления: 21.01.2019.

УДК 159.9.072

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.В. Григорьева

Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, демонстрирующие эффективность инклюзивного образования, организации целенаправленной работы с родителями для развития социальных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается важность инклюзивного образования уже на ранних этапах развития личности ребенка.*

***Ключевые слова:** социальная адаптация, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

В настоящее время в нашей стране активно развивается политика доступной среды для лиц с инвалидностью, инклюзивного образования [1, с. 87]. Данное направление, прежде всего, устремлено на образовательную систему: школы, ссузы, вузы [2, с. 74; 4, с. 335]. Но готовы ли все участники данного процесса к совместному взаимодействию [9, с. 90]? Считаем, что внедрение инклюзивного образования на самых ранних этапах развития детей наиболее актуально для последующих образовательных ступеней [5, с. 285; 7]. Ведь дети раннего и дошкольного возраста, имеющие ограниченные возможности здоровья, испытывают существенные трудности в адаптации к условиям дошкольных и школьных учреждений. В связи с этим, следует говорить об актуальности внедрения в практику дошкольных образовательных учреждений инклюзивного образования – процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они достигают наиболее полного прогресса в социальном развитии [3, с. 135].

Центр психолого-медико-социального сопровождения «Развитие» Чувашской Республики является одним из немногих, кто ведет работу по внедрению инклюзивного образования в работе с детьми дошкольного возраста. На базе данного учреждения было проведено

эмпирическое изучение особенностей социальной адаптации детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.

На констатирующем этапе эксперимента принимали участие дети и родители, начавшие посещать развивающие группы при центре «Развитие». Их число составило 48 человек, из них 7 – дети-инвалиды (1 с ДЦП, 1 с эпилепсией, 2 с Синдромом Дауна, 1 слабослышащий, 1 с умственной отсталостью, 1 с пороком сердца), а также их родители (48 человек). Длительность посещения детьми групп кратковременного пребывания от 1-го года до 3-х лет.

На контрольном этапе исследования участвовали дети дошкольного возраста, посещающие инклюзивные группы кратковременного пребывания в количестве 210 человек от 1-го года до 7 лет. Из них 192 человека – нормально развивающиеся дети (хотя среди них встречаются: часто болеющие, не адаптированные, аллергики и др.), 18 человек – дети, имеющие различные ограничения по здоровью (7 детей с диагнозом Синдром Дауна, 5 детей с ДЦП, 1 ребенок с нарушением зрения, 1 ребенок с нарушением слуха, 1 ребенок с соматическим заболеванием, 1 – с эпилепсией, 2 – с умственной отсталостью).

На диагностическом этапе были использованы следующие методы и методики: наблюдение за совместной игрой детей, беседа с ребенком по сказке «Цветик-семицветик» для изучения показателей наличия представлений детей о равных правах и возможностях, тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен, тест «Лесенка», анкетирование родителей на предмет выявления особенностей в социальных контактах детей, методика «Два домика» Т.Д. Марцинковской [6].

Для выявления уровня социальной адаптации детей дошкольного возраста нами были выделены 2 группы: «нормально развивающиеся дети» и «дети с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ). Это позволило нам выделить проблемы каждой категории детей, а в будущем – увидеть динамику развития социальных качеств.

Описанные ниже результаты исследования продемонстрированы в виде динамики развития изучаемых социальных качеств испытуемых в процессе посещения интегрированных групп, организации образовательных программ специалистами, прошедшими специальное обучение по инклюзивному образованию, сопровождению родителей интегрированных групп на всем этапе учебно-воспитательной работы. Мы назвали его формирующим этапом эксперимента.

Изучение когнитивного компонента проходило на основе показателя уровня знаний детей об основных потребностях ребенка с огра-

ниченными возможностями здоровья. Для изучения показателей наличия представлений детей о равных правах и возможностях нами была использована беседа с ребенком по сказке «Цветик-семицветик».

Из данных, выявленных на констатирующем этапе эксперимента, мы увидели, что уровень сформированности представлений детей о равных правах и возможностях недостаточный, то есть более половины испытуемых детей умышленно избегали общения с «особыми» детьми. На наш взгляд, это обусловлено тем, что у детей не было опыта общения с детьми с ОВЗ, да и у детей-инвалидов, в свою очередь, также бедный опыт общения со сверстниками.

Проведенный после формирующего эксперимента контрольный срез продемонстрировал позитивные изменения.

Так, 87% нормально развивающихся детей и 93% дошкольников с ограниченными возможностями здоровья стали признавать равноправие с другими детьми. И только 13% нормально развивающихся детей и 7% – детей с ограниченными возможностями здоровья продолжают выделять «особых» детей, ограничивают общение с ними.

Изучение сформированности личностного компонента социальной адаптации детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования проходило через выявление уровня тревожности и самооценки личности.

Нами был проведен тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. На констатирующем этапе было выявлено, что для обычно развивающихся детей в большей степени присуще состояние тревожности, чем в группе детей с особыми потребностями (49% и 29% - высокий уровень в группах соответственно). Заметим, что в группе детей с ограничениями почти половина детей имели низкий уровень тревожности, что может говорить как о не всегда правильном восприятии ситуации, так и о не понимании инструкции при выполнении диагностического задания.

Результаты теста тревожности после формирующего этапа продемонстрировали позитивную динамику, где произошло снижение высокого уровня тревожности практически у всех детей независимо от выделенных групп (с 49% до 21% - в группе обычных детей и с 29% до 17% - особых), что может интерпретироваться как очень положительный момент в плане эффективных педагогических условий, созданных нами, для успешной социальной адаптации дошкольников в процессе инклюзивного обучения. Однако стоит заметить, что низкий уровень тревожности в группе здоровых детей даже несколько вырос (с 10% до

13%), часть детей из этой группы отличается от других детей достаточно спокойным характером, рациональностью, добродушностью и очень высокой коммуникативностью, на понижение тревожности других возможно повлияли изменения в поведении родителей (которые также меняются по мере приобретения новых педагогических знаний в центре) и комфортная, дружелюбная обстановка, в которой дети находятся на протяжении всего периода обучения.

После формирующего эксперимента многие дети показали средний уровень тревожности, что для нас является очень важным моментом в плане признания эффективности выбранных и используемых в работе методов и педагогических условий.

Исследование самооценки проводилось нами при помощи методики «Лесенка». Высокий уровень самооценки отмечался у 17% обычных детей и 43% – с ограничениями по здоровью, в то время как низкий уровень в пропорционально обратном соотношении (59% и 29% соответственно). Высокий уровень самооценки дает человеку уверенность в поведении, решительность, низкий – робость, нерешительность в деятельности и общении, поэтому можно утверждать, что эти качества чаще препятствуют социальной адаптации детям обычно развивающимся, чем имеющим какие-либо проблемы в развитии (не исключено, что наличие данных проблем не позволяют им адекватно оценивать себя).

Результаты по самооценке на контрольном этапе демонстрируют существенную динамику. Обращает на себя внимание то, что нам удалось в процессе формирующего эксперимента повысить уровень самооценки многих детей; так, у нормально развивающихся детей этот показатель снизился с 59% до 34%, а у детей с ограниченными возможностями здоровья – с 29% до 22%, что явно указывает на положительную динамику. Следует заметить, что хотя динамика в развитии у детей с ОВЗ проявляется меньше, чем у здоровых респондентов, она также имеет место, что показывает полезность инклюзивного обучения для обеих категорий детей, когда, взаимодействуя вместе, никто не проигрывает, а наоборот – способствует развитию.

Изучение коммуникативно-деятельностного компонента проходило через анализ особенностей общения ребенка со сверстниками и взрослыми, а также через рассмотрение особенностей отношения к людям и окружающему миру.

Анкетирование родителей предполагало выявление особенностей в социальных контактах детей. Результаты даны в динамике, исходя из констатирующего и контрольного срезов.

Трудностей в общении у детей, не посещающих ранее дошкольное учреждение, не было выявлено у 46% нормально развивающихся детей, что нельзя сказать про детей с ОВЗ, которые чаще всего общаются только с близкими людьми и взрослыми (43% и 29% соответственно). На наш взгляд, это вызвано более замкнутым образом жизни, когда в силу каких-либо ограничений они не могут с легкостью вступать в социальные контакты; вместе с тем, часто родители таких детей сами отстраняются от окружающих, уделяя все внимание только общению внутри семьи.

Следует отметить, что и среди обычных детей есть немало таких, которые испытывали трудности в общении. Таким образом, можно говорить, что независимо от уровня здоровья дети дошкольного возраста, не посещавшие ранее дошкольные учреждения испытывают трудности в общении с окружающими, что препятствует их вхождению в социальные группы.

Повторное анкетирование родителей на предмет выявления особенностей в социальных контактах детей после формирующего эксперимента на контрольном срезе показало значительные позитивные изменения.

Отсутствие трудностей в общении продемонстрировали 90% обычных детей и 33% - имеющих какие-либо ограничения. Что в сравнении с начальным этапом диагностики показывает явный прогресс в мотивации общения с окружающими. Причем очень важно, что третья часть детей с особыми потребностями после посещения интегрированных групп стали проявлять отсутствие трудностей в общении, чего в ходе констатирующего эксперимента не наблюдалось; также снизился процент ограниченно общающихся в обеих группах. То есть приобретение положительного опыта взаимодействия в группе сверстников, навыков общения и большей независимости от взрослых привело к улучшению ситуации в общении с окружающими.

Продолжая тему общения, проследим динамику отношения оппонентов к другим детям. На начальном этапе вхождения в новую социальную группу, независимо от уровня здоровья, дети нацелены на дружелюбное общение с другими (51% – обычные, 57% - необычные дети), что говорит об их потребности к положительному взаимодействию. Но стоит заметить, что лишь 5% обычно развивающихся детей

(таких детей нет среди особых) в этот период готовы прийти на помощь при необходимости, что, на наш взгляд, показывает отсутствие данного социального навыка у исследуемых детей.

Положительная динамика изучаемых отношений, появившаяся после формирующего эксперимента, подтверждает наши предположения о положительном эффекте приобретения коммуникативных навыков в ходе разработанных программ по социальной адаптации. Так, дружелюбное отношение к детям стали проявлять 73% обычных и 83% - особых детей (по сравнению с начальным этапом 51% и 57% соответственно). Причем считаем существенным факт в новом поведении испытуемых – помощь другим при необходимости (у 49% обычных и 17% - у другой категории детей). Это показывает, что включение ограниченных детей в среду здоровых сверстников позволяет развить у них такие социальные качества, как гуманность, принятие, сопереживание (причем в обеих группах детей). То есть видя вокруг детей, нуждающихся в помощи или поддержке, у обычных детей возникает желание участвовать, чувствовать необходимость собственной значимости во взаимодействии с другими. Считаем данное приобретение одним из главных для социальной адаптации детей, так же, как и игра с удовольствием с другими детьми в группе.

Введение ребенка в детский коллектив (посещение развивающей группы) требует от него не только добровольного, но иногда и вынужденного взаимодействия с другими детьми, поэтому следующий вопрос анкеты был посвящен изучению поведения ребенка в детском коллективе.

Полученные в ходе констатирующего этапа результаты показали бóльшую социальную пассивность детей с ограниченными возможностями, которая выражалась в проявлении интереса к действиям других, но не во вступлении в совместную деятельность (43% против 7% - обычные дети). При этом в группе обычно развивающихся дошкольников наблюдались и полная неконтактность, и незаинтересованность во взаимодействии (15%), что позволило говорить о недостаточной социальной активности детей с нарушенным здоровьем. Возможно, данный факт явился одной из причин не посещения данными детьми дошкольного образовательного учреждения. Ведь недостаток развитости социальных качеств ведет к затруднению адаптации и впоследствии – социализации.

По наблюдениям воспитателей после проведения формирующего эксперимента дети стали способны договариваться друг с другом,

приходить к общему решению при выполнении совместных заданий, научились осуществлять взаимный контроль по ходу выполнения деятельности, оказывать взаимопомощь при необходимости, рационально использовать средства деятельности, делиться игрушками, учебными принадлежностями, идеями. Этому свидетельствуют и результаты вновь проведенного исследования по выявлению особенностей взаимоотношений среди дошкольников, где 74% обычных и 50% детей с ОВЗ стали демонстрировать описываемое поведение в свободной деятельности. Игра в одиночку перестала привлекать 5% в группе обычных детей, что говорит о приобретении вкуса к совместной деятельности с другими, а это также является результатом эффективно организованной учебно-развивающей деятельности.

Социальная адаптация, сформированная в специально организованной среде, позволила перенести данные навыки и на ситуацию вне ее (среды). Так, повысилась решительность и появилась мотивация к взаимодействию с детьми, даже незнакомыми (с 71% на 81% у нормально развивающихся дошкольников и с 57% на 72% - у детей с ограниченными возможностями здоровья).

В продолжение изучения отношения к другим детям на констатирующем этапе нами был задан вопрос родителям о стремлении ребенка быть ближе к сверстникам.

Результаты показали данное стремление обеих категорий рассматриваемых детей, хотя оно несколько ниже в группе особых испытуемых (71% и 57% соответственно), что, на наш взгляд, обусловлено рядом объективных препятствий: у некоторых детей имеются не только психические, но и физические недостатки (например, у детей с ДЦП, с нарушением слуха, зрения). Но также нельзя исключать и вероятность отсутствия навыка взаимодействия с другими по ряду указанных выше причин.

Повторное изучение проявления инициативы при знакомстве с другими детьми во дворе после формирующего эксперимента продемонстрировало положительную динамику.

Часто социальная активность определяется общим восприятием человеком окружающего мира. Если он воспринимает его как враждебный, то и его стремление к взаимодействию с окружающими будет небольшим. Поэтому мы посчитали не лишним выявление данного отношения у детей через родительские наблюдения.

Результаты опроса родителей на констатирующем этапе исследования показали, что более половины детей, независимо от возмож-

ностей здоровья, воспринимают окружающий мир как что-то интересное, дружелюбное (59% и 57%), вместе с тем, третья часть испытуемых воспринимала его как враждебный (32% и 29%), что позволило говорить о существующей у них неуверенности в социальном окружении, опасении за свое благополучие. Данные результаты логично сочетаются с социальной пассивностью некоторых детей.

Поскольку благоприятное самочувствие в группе сверстников, семье проявляется в положительном отношении к окружающему миру в целом, в ходе формирующего эксперимента нами велась целенаправленная работа, которая позволила снизить некоторую враждебность к окружающему. Ее проявления стали наблюдаться лишь у 19% обычных детей и 22% - у детей с ограниченными возможностями здоровья. Она изменилась в сторону восприятия его как дружелюбного, интересного (более половины детей).

Деятельностный компонент реализовывался нами через изучение положения ребенка в системе межличностных взаимоотношений – статуса ребенка в группе, стремления к поиску источников знаний через людей (познавательная активность), особенностей детско-родительских взаимоотношений через изучение педагогических социальных установок родителей по отношению к ребенку.

Методика «Два домика» (автор Т.Д. Марцинковская) использовалась для выявления межличностных взаимоотношений сверстников и статусного положения ребенка в группе 3-7 лет.

Согласно результатам исследования на констатирующем этапе в условно выделенных группах преобладало большое число детей, имеющих статус «пренебрегаемых» (46% и 72%). Это позволило сделать вывод о том, что межличностные отношения у детей, недавно пришедших в эту группу, еще не сложились, т.е. существовала некоторая степень разобщенности, что отрицательно отражалось на общем социально-психологическом климате коллектива. Преобладающий тип отношений – «каждый сам по себе», хотя и бесконфликтный. На наш взгляд, это объясняется небольшим периодом посещения совместных групп (мало было времени, чтобы сдружиться). Нельзя и не учитывать недостаток развитости социальных навыков по причине непосещения (или недолгого посещения) дошкольных учреждений, длительного проведения времени в обществе близких взрослых. Большая часть детей-инвалидов оказались также в статусе «пренебрегаемых» (72%). Вероятнее всего по причине их физических нарушений имелись сложности во взаимодействии с другими детьми. Вместе с тем, обычно разви-

вающиеся дети находились в данный момент на этапе изучения, при-сматривания к своим одноклассникам, имеющим какие-либо визуаль-но видимые нарушения и не имеющим их. Все это позволяет сделать вывод, что небольшой опыт совместного взаимодействия, недостаток развитости социальных навыков, некоторое неприятие «особыми» детьми (и их родителями) «обычных» детей обусловили низкий уро-вень межличностных отношений в группах, препятствовали их соци-альной адаптации.

После формирующего эксперимента при проведении социомет-рического исследования мы обратили внимание на изменение отноше-ния детей к друг другу. В итоге повысилось количество «звезд» – с 10% на 11% - в группе здоровых сверстников и с их отсутствия в груп-пе детей с ОВЗ на 6%; «предпочитаемых» – с 29% на 47% - в одной группе и с 19% на 11% - в другой; произошло снижение числа «прене-брегаемых» – с 46% на 32% и с 86% на 61% – соответственно. Количе-ство «изолированных» также снизилось в обеих группах.

Выявление наличия, силы и устойчивости познавательной по-требности происходило при помощи стандартизированной анкеты, ад-ресованной взрослым, имеющим отношение к воспитанию ребенка, – родителям, воспитателям.

Выявление наличия, силы и устойчивости познавательной по-требности на констатирующем этапе эксперимента показало ее более высокие значения в группе обычно развивающихся детей. Познава-тельная потребность была высокой у 41% дошкольников с нормаль-ным развитием, а в группе детей с ОВЗ высокая потребность не была выявлена. Средняя потребность в знаниях оказалась свойственной по-ловине испытуемых, независимо от выделенных групп. Это свидетель-ствовало о том, что такие дети редко занимались умственной деятель-ностью, к занятию, связанному с умственным напряжением, они отно-сились не всегда положительно. Слабая познавательная потребность отмечалась у 43% детей с ограниченными возможностями, говорящая об их низкой познавательной активности, не дослушивании до конца речи взрослого, импульсивности задавания вопросов и не выслушива-нии ответов. По всей вероятности, данный факт – показатель умствен-ных возможностей, требующий коррекции, что возможно при посеще-нии ребенком образовательно-воспитательного учреждения (не обяза-тельно специального).

Стремление к знаниям в результате формирующего экспери-мента повысилось, хотя и незначительно. Это, на наш взгляд, обуслов-

лено трудностями в развитии познавательных потребностей, т.е. для значительных изменений необходимы более длительное время и целенаправленная работа по формированию данной ценности у детей дошкольного возраста.

Далее, нами были выделены и обобщены уровни социальной адаптации детей дошкольного возраста в процессе инклюзивного образования. Результаты исследования дают возможность сделать вывод, что в группе нормально развивающихся дошкольников на констатирующем этапе имели высокий уровень социальной адаптации 34% детей, в то время как на формирующем этапе количество адаптированных детей возросло до 87%. Положительная динамика данных показателей была обусловлена эффективностью проведенной работы.

Определение начального уровня социальной адаптации детей дошкольного возраста с ОВЗ показало, что 29% были не готовы к социальному взаимодействию со сверстниками. Реализация созданных условий в интегрированных группах позволила снизить эти показатели до 17%. В свою очередь, количество детей с высоким уровнем адаптации увеличилось с 29% на 63%.

Таким образом, уровень развития социальных качеств детей дошкольного возраста в процессе инклюзивного образования значительно увеличился: снизился уровень тревожности, повысилась самооценка детей, первоначально демонстрировавших низкий уровень ее проявления, в процессе совместной деятельности дети стали больше проявлять доброжелательность, уступчивость, демонстрировать навыки конструктивного взаимодействия, принятия общего решения, научились осуществлять взаимный контроль по ходу выполнения деятельности, осуществлять взаимопомощь, изменились отношения детей друг к другу, что проявляется в повышении статусности большинства дошкольников, повысилась мотивация в общении с окружающими, сократились трудности в общении, дети стали проявлять дружелюбие по отношению к другим детям, желание помочь при необходимости, повысилась решительность и мотивация к взаимодействию с незнакомыми детьми во дворе. Следует отметить, что положительная динамика обусловлена не только посещением респондентами интегрированных групп, а главное - организацией в центре профессионально развивающей среды для детей [10, с. 16], сопровождением семьи специалистами центра (диагностика условий развития ребенка в семье, психолого-педагогическое просвещение, консультирование, включение родителей в совместную с другими родителями, педагогами деятельность, обяза-

тельное участие родителей в занятиях с детьми, проводимых специалистами центра). Вследствие чего произошли и положительные изменения педагогических социальных установок у родителей [8, с. 238].

Литература

1. Григорьева Н.В. Организация инклюзивного образования в вузе: научный подход, условия, механизмы реализации. В книге: Современные проблемы здоровья и благополучия личности: Гартфельдер Д.В., Лазарева Е.Ю., Орлов Ф.В., Орлова Н.Ф., Петунова С.А., Вербина Г.Г., Ефимова О.Н., Капалыгина И.И., Григорьева Н.В., Дулина Г.С., Захарова А.Н., Маркова О.Ю. Коллективная монография / Под ред. Е.Л. Николаева. - Чебоксары, 2017. - С. 87-100.
2. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Интегрированное обучение как инновационная модель реализации в практику работы образовательно-развивающего учреждения // Актуальные проблемы психологии и медицины в условиях модернизации образования и здравоохранения. - 2012. - С. 73-79.
3. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Интегрированное обучение как форма работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инновационные технологии в современном образовательном процессе: Материалы Междунар. учебно-метод. конф., 2011. - С. 135-141.
4. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Система реализации инклюзивного образования в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 51. - С. 335-342.
5. Григорьева Н.В., Петунова С.А., Захарова А.Н., Дулина Г.С. Преемственность специальных коррекционных школ и вуза в развитии адаптивности личности // Проблемы современного педагогического образования. - Серия: педагогика и психология. - 2017. - № 55 (8). - С. 285-293.
6. Забрамная С., Левченко И. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития // Школьный психолог. - 2005. - № 18.
7. Малофеев Н.Н., Маркович М.М., Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования // Управление ДООУ. - 2010. - № 6. - С. 8-23.
8. Петунова С.А., Григорьева Н.В. О повышении эффективности мероприятий по адаптации и интеграции инвалидов к условиям социальной среды // Качество и инновации в XXI веке: Материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. - Чебоксары: Изд. Чуваш. ун-та, 2016. - С. 238-248.
9. Петунова С.А., Григорьева Н.В. О повышении эффективности мероприятий по адаптации и интеграции инвалидов к условиям социальной среды. // Качество и инновации в XXI веке: Материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. - Чебоксары: Изд. Чуваш. ун-та, 2016. - С. 238-248.
10. Современные проблемы здоровья и благополучия личности: Гартфельдер Д.В., Лазарева Е.Ю., Орлов Ф.В., Орлова Н.Ф., Петунова С.А., Вербина Г.Г., Ефимова О.Н., Капалыгина И.И., Григорьева Н.В., Дулина Г.С., Захарова А.Н., Маркова О.Ю.: Коллективная монография / Под ред. Е.Л. Николаева. - Чебоксары, 2017. - 160 с.
11. Хохлова Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях групп кратковременного пребывания / Н.А. Хохлова // Развитие новых форм образовательных услуг в системе дошкольного

образования: Сб. метод. материалов / Под ред. Л.Б. Соловей. - Чебоксары: ИД «Пегас», 2010. - С. 16-22.

Автор публикации

Григорьева Нина Владимировна, канд. психол. наук, доцент, руководитель Центра инклюзивного образования, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», e-mail: gnv2133@mail.ru

INCLUSIVE EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES

Grigorieva N., I.N. Chuvash State University Ulyanova, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Inclusive Education, e-mail: gnv2133@mail.ru

***Abstract.** The article presents the results of a study demonstrating the effectiveness of inclusive education, the organization of purposeful work with parents for the development of social skills in children with disabilities. The importance of inclusive education is considered at the early stages of the development of the child's personality.*

***Keywords:** social adaptation, inclusive education, children with disabilities.*

References

1. Grigorieva N. The organization of inclusive education at the university: the scientific approach, conditions, mechanisms for implementation: In the book: Modern problems of health and well-being of the individual: Gartfelder D., Lazareva E., Orlov F., Orlova N., Petunova S., Verbina G., Efimova O., Kapalygina I., Grigorieva N., Dulina G., Zakharova A., Markova O.: Collective monograph / Edited by E. Nikolaev. - Cheboksary, 2017. - P. 87-100.
2. Grigorieva N., Petunova S. Integrated learning as an innovative model of implementation in the practice of educational and developmental institutions // Actual problems of psychology and medicine in the context of the modernization of education and health, 2012. - P. 73-79.
3. Grigorieva N., Petunova S. Integrated learning as a form of work with children with disabilities // Innovative technologies in the modern educational process: Materials of the Intern. study.-method. conf. - 2011. - P. 135-141.
4. Grigorieva N., Petunova S. The system of realization of inclusive education in higher education // Problems of modern pedagogical education. - 2016. - № 51. - P. 335-342.
5. Grigorieva N., Petunova S., Zakharova A., Dulina G. Continuity of special correctional schools and universities in the development of personality adaptability // Problems of modern pedagogical education. Series: pedagogy and psychology. - 2017. - № 55 (8). - P. 285-293.
6. Zabramnaya S., Levchenko I. Psychological and Pedagogical Diagnostics of Developmental Disabilities // School Psychologist. - 2005. - № 18.
7. Malofeev N., Markovich M., Shmatko N. Joint upbringing and training is a logical stage in the development of the education system // Management of pre-school educational institutions. - 2010. - № 6. - P. 8-23.

8. Petunova S., Grigorieva N. On improving the effectiveness of measures for the adaptation and integration of persons with disabilities to the conditions of the social environment // *Quality and Innovation in the 21st Century: Proceedings of the XIV Intern. scientific-practical conf.* - Cheboksary: Publishing house Chuvash. University, 2016. - P. 238-248.
9. Petunova S., Grigorieva N. On improving the effectiveness of measures for the adaptation and integration of persons with disabilities to the conditions of the social environment // *Quality and Innovation in the 21st Century: Proceedings of the XIV Intern. scientific-practical conf.* - Cheboksary: Publishing house Chuvash. University, 2016. - P. 238-248.
10. Modern problems of personal health and well-being Gartfelder D., Lazareva E., Orlov F., Orlova N., Petunova S., Verbina G., Efimova O., Kapalygina I., Grigorieva N., Dulina G., Zakharova A., Markova O.: Collective monograph / Edited by E. Nikolaev. - Cheboksary, 2017. - P 160.
11. Khokhlova N. Psychological and pedagogical support of children with disabilities in conditions of groups of short-term stay / N. Khokhlova // *Development of new forms of educational services in the system of preschool education: Sat. method. materials* / Ed. L. Nightingale. - Cheboksary: Pegas Publishing House LLC, 2010. - P. 16-22.

Дата поступления: 07.02.2019.

УДК 376.1

РОЛЬ ГОРОДСКИХ КОНКУРСОВ И ОЛИМПИАД В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

О.Е. Иванина

КГБОУ «Находкинская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа», г. Находка, Россия

***Аннотация.** В статье описаны приемы и методы активизации и развития познавательного интереса у школьников с интеллектуальными нарушениями. Представлены цели и задачи работы по формированию познавательной активности учащихся с интеллектуальными нарушениями. Выведена роль проведения конкурсов и олимпиад в формировании и развитии познавательного интереса у школьников, формировании их навыков взаимодействия с окружающими и удаленными людьми.*

***Ключевые слова:** познавательная деятельность, познавательная активность, познавательный интерес, дети с интеллектуальными нарушениями, олимпиады, конкурсы.*

Сегодня дети живут и развиваются в условиях быстроменяющейся жизни, и от человека требуется не только владение знаниями, но и, в первую очередь, умение добывать эти знания самому и оперировать ими, мыслить самостоятельно. Каждый педагог хочет, чтобы его ученики выросли именно такими людьми, чтобы каждый из них стал активной личностью, нашел свое место в социуме.

В качестве приоритетов образовательной политики Концепция модернизации российского образования называет достижение нового современного качества дошкольного, общего (в том числе специального (коррекционного)) и профессионального образования, которое неразрывно связано с формированием познавательной сферы учащихся.

Сейчас главное – научить ребенка с интеллектуальными нарушениями приобретать знания не только с помощью учителя, научить его учиться. Достичь этой цели возможно, если формировать у детей с начальных классов познавательный интерес и познавательную активность в различных видах деятельности, так как процесс познания у умственно отсталых школьников не целенаправлен, в основном неустойчив, эпизодичен.

Б.И. Пинский указывает на то, что в силу общего психического недоразвития, ограниченности потребностей и интересов учащиеся с нарушением интеллекта нуждаются в специальной организации учебной работы. В противном случае, не осознавая правильно поставленную задачу учителем и не проявляя к ней должного интереса, они выполняют ее постольку, поскольку вынуждены так или иначе сделать. При таком выполнении задачи они относятся к ней формально и производят те или иные действия под влиянием случайных ассоциаций и побуждений.

Для достижения хороших результатов в обучении школьников с нарушением интеллекта необходима такая организация педагогического процесса, которая побуждала бы их не только выполнять требования учителя, но и руководствоваться собственными мотивами, порождаемыми своими интересами и потребностями.

Опыт работы специальных (коррекционных) учреждений свидетельствует, что при правильной организации педагогического процесса можно достичь значительных результатов развития познавательной деятельности у умственно отсталых школьников.

Первостепенное значение имеют приемы активизации познавательной деятельности, индивидуальный подход, дозировка сложности заданий, позволяющие создать ситуацию успеха для каждого ребенка. Каждый школьник должен продвигаться вперед своим темпом и с постоянным успехом. Успешность обучения достигается не столько за счет облегчения заданий, сколько за счет формирования у детей желания и умения преодолевать трудности, создания атмосферы увлеченности и доброжелательности.

Успех – важнейший стимул активной деятельности человека. Этот психологический феномен особенно ярко проявляется тогда, когда другие мотивы и стимулы неустойчивы или слабо выражены.

Для развития познавательного интереса умственно отсталых учащихся необходимо:

- избегать проявления в преподавании будничности, обыденности, монотонности; отрыва содержания обучения от личного опыта школьника; слабой организации самостоятельной работы; отрицательного эмоционального фона;
- использовать различные виды педагогических оценок, не вынося общей отрицательной оценки;
- поощрять за участие;

- создавать доверие к возможностям детей, взаимную поддержку в деятельности учителя и школьников;

- в качестве источника стимуляции познавательных интересов использовать содержание обучения, в том числе: новизну информации (обстановки), противоречия между жизненными представлениями и новыми знаниями, практическую значимость знания в зоне ближайшего развития;

- стимулировать познавательный интерес с помощью многообразных приемов обучения умственной деятельности, учебной работы;

- использовать проблемно-поисковые методы, ИКТ-технологии, самостоятельные, творческие и практические работы.

Необходимо отметить, что формирование познавательного интереса к учению – важное средство повышения качества образования. Чтобы формировать у учащихся умение самостоятельно трудиться, необходимо воспитывать у них интерес к учению. Познавательная деятельность развивает и корригирует логическое мышление, внимание, память, речь, воображение, поддерживает интерес к обучению. Использование в работе с детьми конкурсов разного направления, интеллектуальных марафонов и предметных олимпиад создает атмосферу творчества, повышает уровень знаний и познавательной активности учащихся с интеллектуальными нарушениями.

В нашем городе функционируют два специальных (коррекционных) образовательных учреждения для детей с интеллектуальными нарушениями: школа, где обучаются воспитанники, имеющие родителей и проживающие в семьях, а также школа-интернат для детей-сирот. Впервые в истории наших организаций мы решили апробировать проведение городских конкурсов и олимпиад для развития познавательного интереса учащихся, углубления и расширения знаний по учебным предметам; стремились расширить интеграцию между педагогами, повысить творческую активность, инициативу и профессиональный уровень учителей.

Основной целью работы по формированию познавательной активности учащихся с интеллектуальными нарушениями через участие в городских олимпиадах и конкурсах являлось создание следующих условий:

- 1) информированность учащихся (родителей) о прохождении конкурсов;

- 2) вариативность предлагаемых конкурсных заданий по степени сложности;

- 3) создание ситуации успеха;
- 4) тесное сотрудничество педагогов (родителей) двух образовательных учреждений.

При выполнении данной работы перед учителями встают следующие задачи:

- способствовать общему развитию умственно отсталых детей;
- формировать самостоятельность и культуру мышления учащихся;
- развивать, углублять, уточнять их умения и навыки;
- найти зону успешности для каждого учащегося;
- развивать коммуникативные способности.

При выборе конкурса мы учитывали интересы детей и их способности. Главным принципом участия являлась добровольность, ребенок сам должен захотеть и выбрать тот конкурс, который ему понравился. Учитель может аккуратно направить, но не навязывать.

Предложили нашим ученикам разные виды конкурсов - не только интеллектуальные, но и творческие, спортивные. Старались заранее давать информацию о прохождении конкурса, чтобы было достаточно времени для подготовки. Пытались привлечь родителей, сделав их единомышленниками. Поэтому на родительских собраниях учителя постоянно уделяли внимание этому вопросу: рассказывали о предстоящих и обязательно подводились итоги прошедших конкурсов, готовились презентации. На общешкольных линейках отмечали успехи детей. Каждой победе ребят мы адресовали поздравления и громкие аплодисменты. Все достижения мы размещали на стенде «Школьная жизнь», который обновлялся по мере появления новых грамот и дипломов. Классные руководители ведут портфолио достижений своих воспитанников.

Для того чтобы у детей загорелись глаза и не пропал интерес, необходимы: яркий пример, уверенность учащихся в своих силах, позитивная оценка деятельности учащихся педагогами (родителями), одноклассниками, наглядность результатов. Чтобы утвердить уверенность ученика в своих возможностях, необходимо оценивать уже само участие. Ведь для некоторых ребят участие – это своеобразная победа. Когда в первый раз ученик 8-го класса в начале учебного года занял призовое место на городском конкурсе по географии, принес в класс грамоту и приз, у других появился яркий наглядный пример. И его одноклассник в конце учебного года с уверенностью одержал победу в конкурсе чтецов, посвященном 72-й годовщине Победы. А когда в

классе появилась первая медаль за участие в межрайонной Спартакиаде, активность ребят резко возросла. В конце учебного года мы подвели итоги и определили самого активного ученика школы, который участвовал в трех конкурсах(!), в двух оказался в числе призеров.

В качестве примера работы по формированию познавательной активности школьников через участие в городских конкурсах и олимпиадах мы подвели итоги за прошедший учебный год.

Конкурс	Срок	Участники	Результат
Знатоки географии	13.10.2017 г.	5 учащихся 8-го класса	3 призовых места
Викторина по истории	13.10.2017 г.	6 учащихся 9-х классов	3 призовых места
Конкурс рисунков	06.12.2017 г.	по 5 учащихся из 2-го и 3-а классов	6 учащихся - победителей конкурса
Песенный фестиваль дуэтов с участием одаренных людей с ОВЗ «Две звезды»	декабрь, 2017 г.	2 воспитанницы 7-б спец. класса	диплом у 2-х учащихся
Межрайонная олимпиада по математике	09.02.2018 г.	5 учащихся 8-го класса; 10 учащихся 9-х и 10-го классов	6 учащихся - победителей конкурса
Викторина по технологии	28.03.2018 г.	8 учащихся 7-а класса	3 призовых места
Спартакиада (межрайонная) по мини-футболу и легкой атлетике	11.05.2018 г.	11 учащихся 8-11-х классов	заняли командное 3-е место
Конкурс чтецов	04.05.2018 г.	5 учащихся из 5-8-го классов	3 призовых места
Олимпиада по биологии	11.11.2018 г.	5 учащихся из 2-х классов	3 призовых места
9 городских (межрайонных) конкурсов		67 учащихся	призовых мест - 29

Показателями познавательной активности являются: прилежание, стабильность, осознанность учения, творческие проявления, элементы самоорганизации, повышение самооценки, интереса к учебно-

му труду, желание работать с дополнительной литературой, самостоятельность при решении учебных задач и во внеурочной деятельности.

У участников городских конкурсов успешно формируются навыки взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.

Надеемся, что познавательная активность наших учащихся будет расти, и мы поможем им в будущем.

Литература

1. Дружинин В.Н. Диагностика общих познавательных способностей // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. - М., 1997.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. - СПб.: Питер, 2003. - 488 с.
3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: олигофренопедагогика / Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: ИЦ «Академия», 2000. - 267 с.
4. Отто Шпек. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание: Пер. с нем. А.П. Голубева / Научн. ред. рус. текста Н.М. Назарова. - М.: ИЦ «Академия», 2003. - 432 с.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1982.

Автор публикации

Иванина Ольга Егоровна, учитель географии и биологии, КГБОУ «Находкинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа», г. Находка, Россия.

THE ROLE OF CITY COMPETITIONS AND OLYMPIADS IN THE FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

Ivanina O., Geography and Biology teacher, Nakhodka special (correctional) secondary school, Nakhodka, Russia.

***Abstract.** The article describes the techniques and methods of activation and development of cognitive interest among students with intellectual disabilities. The author presents goals and objectives of the work on the formation of cognitive activity of students with mental disorders. The author stresses the role of contests and Olympiads in the formation and development of cognitive interest among schoolchildren, the formation of their skills of interaction with those who are close to them and those who are remote.*

***Keywords:** cognitive activity, cognitive potential, cognitive interest, children with intellectual disabilities, Olympiads, contests.*

References

1. Druzhinin V. Diagnostics of general cognitive abilities // Cognitive training: current state and prospects. - М., 1997.
2. Isaev D. Mental retardation in little children and teenagers. - SPb.: Peter, 2003. - 488 p.
3. Education of children with mental disorder: Oligophrenopedagogics / Ed. By B. Puzanova. - М.: «Academy» Publishing Center, 2000. - 267 p.
4. Otto Speck. People with mental disorders: Training and education: Trans. From German. A. Golubeva; Scientific edition of the Russian text by N. Nazarova. - М.: «Academy» Publishing Center, 2003. - 432 p.
5. Shchukina G. Activation of students' cognitive activity in the educational process. - М.: 1982.

Дата поступления: 06.01.2019.

УДК 371.125.376.1

**РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЛОНТЕРСКОГО ПРОЕКТА
«ГОРИЗОНТЫ БЕЗГРАНИЧНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ»
СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Н.И. Мазурчук, Е.О. Мазурчук, М.А. Бутакова, Ю.Г. Тактуева

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия

***Аннотация.** В данной статье представлены результаты реализации волонтерского проекта «Горизонт безграничных возможностей: от ограниченных возможностей до безграничных социальных возможностей», созданного в поддержку общероссийского народного фронта «Равные возможности – детям!». На современном этапе развития инклюзивного общества продолжается поиск волонтерами актуальных средств, оптимизирующих реализацию их проектов. Среди них они уже выделили социоиговые; игровые и информационные технологии; интерактивные технологии и др. Однако до сих пор слабо используются возможности арт-терапевтических технологий, ориентированных на повышение адаптивности детей с ОВЗ. Авторы статьи делают попытку раскрыть преимущества этих технологий в рамках волонтерских проектов.*

***Ключевые слова:** дети с ОВЗ, волонтерский проект, проектные технологии, арт-терапевтические технологии.*

В обществе равных возможностей, сущностной характеристикой которого является инклюзивное взаимодействие, широко популяризируется волонтерская деятельность. Она нацелена на устранение препятствий для детей с ОВЗ, которые в силу своих особых образовательных потребностей не всегда могут использовать имеющиеся в их социальном окружении возможности. Это вызывает у них сложности в адаптации и затрудняет их функционирование в социуме. Выявленная проблема легла в основу разработки и реализации волонтерского проекта «Горизонт безграничных возможностей: от ограниченных возможностей до безграничных социальных возможностей», созданного в поддержку общероссийского народного фронта «Равные возможности – детям!». Данный проект получил положительную экспертную оценку и опубликован на Всероссийском образовательном портале «Продленка».

Волонтерские проекты реализуются средствами различных технологий, таких как:

- социоиговые;
- игровые и информационные технологии;
- интерактивные технологии и др.

Наиболее востребованными среди обнаруженных технологий в арсенале мировой и отечественной педагогической практики являются проектные технологии. Это обусловлено тем, что они, возникнув из идеи опоры на активность личности ребенка, через целесообразную деятельность, построенную на его интересах, в инклюзивном обществе способны наполнить смыслом жизнь и деятельность детей с ОВЗ.

Однако в реальной практике данные технологии зачастую не позволяют достаточно индивидуализировать процесс взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; учесть их психические и физические особенности; имеют ряд сложностей в использовании. Так, например, технологии, требующие использования средств вербального общения, не способствуют достижению запланированных результатов лицам с речевыми нарушениями разной степени тяжести; технологии, требующие высокой двигательной активности, не могут быть использованы в работе с лицами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, и т.д.

Проведенный анализ теоретических и практических исследований использования педагогических технологий как средств реализации волонтерских проектов позволил выявить преимущества арт-терапевтических технологий при взаимодействии с рассматриваемой категорией детей, среди которых можно назвать следующие:

– они не имеют возрастных ограничений или противопоказаний, так как не предъявляют особых требований к способностям в изобразительной деятельности или художественным навыкам детей с ОВЗ;

– проективный характер позволяет в качестве основного инструмента использовать символическую речь, которая выступает основой искусства и творчества; позволяет всем лицам с ОВЗ выразить переживания и решить проблемы: и тем, у кого есть определенные затруднения со словесным описанием, и тем, кто чрезмерно связан с вербальным общением;

– изобразительная деятельность позволяет лицам с ОВЗ эмоционально сблизиться, что особенно важно и ценно в ситуациях отчуждения или затрудненного контакта;

- для лиц с ОВЗ – это средство свободного самовыражения, имеющее инсайт-ориентированный характер, создающее атмосферу взаимного доверия, внимания к внутреннему миру сопровождаемого;
- вызывают у лиц с ОВЗ положительные эмоциональные реакции, формируют активную жизненную позицию;
- мобилизуют творческий потенциал, внутренние механизмы саморегуляции лиц с ОВЗ, процесс самоактуализации, раскрывают широту их возможностей, утверждают их индивидуальный способ бытия в мире;
- полностью соответствуют потребности человека в мягком подходе к его проблемам, не успешности или неполной самореализации;
- служат не для выявления каких-либо «недостатков», а для обращения к сильным сторонам личности [2; 3].

Современные арт-терапевтические технологии включают в себя такие направления, как:

- изотерапия (воздействие средствами изобразительного искусства);
- имаготерапия (воздействие с помощью театрализации и драматизации, использование образов);
- музыкотерапия (воздействие с помощью музыки);
- сказкотерапия (воздействие через рассказы, сказки, легенды);
- кинезиотерапия (воздействие посредством танца, движения);
- и др.

Разнообразие направлений позволяет максимально индивидуализировать инклюзивное взаимодействие.

Так, в рамках реализуемого волонтерского проекта «Горизонт безграничных возможностей: от ограниченных возможностей до безграничных социальных возможностей», целевой аудиторией которого являлись дети с ОВЗ, испытывающие сложности в адаптации и социализации в обществе, использовались разные модальности творческого самовыражения (музыка, движение и танец, драматическое искусство, литературное творчество и др.). Описание проекта представлено в таблице 1.

Таблица 1

Описание проекта

Краткая аннотация (общий замысел)	В поддержку общероссийского народного фронта «Равные возможности – детям!» разра-
--	---

	<p>ботан и реализован проект «Горизонт безграничных возможностей: от ограниченных возможностей до безграничных социальных возможностей». Он направлен на актуализацию потенциала детей с ОВЗ средствами арт-терапии, что способствует формированию у них такого личностного качества, как адаптивность, обеспечивающего их успешную интеграцию в общество.</p>
Описание проблемы, решению которой посвящен проект	<p>Современное гражданское общество невозможно без активного вовлечения всех своих членов в различные виды деятельности, уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения необходимых гарантий безопасности, свободы и равноправия.</p> <p>Однако дети с ОВЗ в силу своих индивидуально-психологических особенностей не всегда беспрепятственно могут использовать имеющиеся в их социальном окружении возможности, что вызывает сложности в адаптации и затрудняет их функционирование в социуме. Указанное противоречие лежит в основе обозначенной нами проблемы и нацеливает нас на поиск оптимальных путей решения.</p>
Цель проекта	Сформировать адаптивность у детей с ОВЗ, обеспечивающую им безграничные социальные возможности.
Основные целевые группы	Дети с ОВЗ, испытывающие сложности в адаптации и социализации в обществе.
Задачи проекта	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностика актуального уровня адаптивности у детей с ОВЗ. 2. Подбор и использование адекватных выявленному уровню адаптивности техник арт-терапии. 3. Оценка сформированности адаптивности у детей с ОВЗ.
Ожидаемые количественные результаты	<p>Снижение количества дезадаптивных детей с ОВЗ через:</p> <ul style="list-style-type: none"> • увеличение процентного соотношения детей с ОВЗ, приобщенных к занятиям с использованием арт-терапевтических техник, от общего количества детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта; • увеличение числа детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта, отказавшихся от неэффективных моделей взаимодействия в об-

	<p>ществе;</p> <ul style="list-style-type: none"> • повышение уровня адаптивности у детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта;
Ожидаемые качественные результаты	<ul style="list-style-type: none"> • отказ детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта, от неэффективных моделей взаимодействия в обществе; • сформированность адаптивности у детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта; • получение положительного опыта реализации безграничных социальных возможностей.
Ресурсное обеспечение (информационные, кадровые, материальные, финансовые и др. ресурсы)	<p>1. Информационные ресурсы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • плакатная реклама; • фотоотчет; • раздаточный материал; • корпоративные СМИ УрГПУ; • видеоролики (воспроизведение в фойе); • информационная группа «Вконтакте» https://vk.com/club163626877; <p>2. Кадровые ресурсы: Научный руководитель проекта – Мазурчук Екатерина Олеговна (научно-методическое сопровождение проекта). Научный консультант проекта – Мазурчук Нина Ивановна (научно-методическое сопровождение проекта). Руководитель – Тактуева Юлия Германовна (осуществление общего руководства, обеспечение материально-финансовой поддержки проекта). Координатор – Погиба Анастасия Алексеевна (координация и сопровождение работы разных групп, принимающих участие в реализации проекта, решение оперативных вопросов). Специалист фото-видеосъемки и монтажа – Даугова Елизавета Владимировна (фотографическая фиксация наиболее интересных моментов реализации проекта и создание фотоотчета).</p> <p>3. Материальные:</p> <ul style="list-style-type: none"> • альбомы; • краски; • маркеры; • карандаши;

	<ul style="list-style-type: none"> ● пластилин; ● ткани; ● нитки; ● ножницы и др.; ● призы; ● фотопечать; ● раздаточный материал полиграфического изготовления. <p>4. Финансовые: <u>Смета расходов:</u></p> <table border="1" data-bbox="751 728 1257 1137"> <thead> <tr> <th>№</th> <th>Наименование</th> <th>К-во</th> <th>Цена (руб.)</th> <th>Ср-ва</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Канцелярские товары</td> <td>1000</td> <td>15</td> <td>1500</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Раздаточный материал полиграфического изготовления</td> <td>300</td> <td>50</td> <td>1500</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Призы</td> <td>20</td> <td>50</td> <td>1000</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Фотопечать</td> <td>30</td> <td>25</td> <td>750</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Прочее</td> <td></td> <td></td> <td>2000</td> </tr> </tbody> </table> <p>Стоимость проекта: от 4750 до 6750 Источники финансирования:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Центр восстановительной педагогики «Спектр-А». <p>5. Временные ресурсы:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● с 01 октября по 25 марта 2018 г. 	№	Наименование	К-во	Цена (руб.)	Ср-ва	1	Канцелярские товары	1000	15	1500	2	Раздаточный материал полиграфического изготовления	300	50	1500	3	Призы	20	50	1000	4	Фотопечать	30	25	750	5	Прочее			2000
№	Наименование	К-во	Цена (руб.)	Ср-ва																											
1	Канцелярские товары	1000	15	1500																											
2	Раздаточный материал полиграфического изготовления	300	50	1500																											
3	Призы	20	50	1000																											
4	Фотопечать	30	25	750																											
5	Прочее			2000																											
<p>Мультипликативность (распространение опыта по реализации проекта в других регионах)</p>	<p>Создание сети волонтерских групп под эгидой Общероссийского народного фронта «Равные возможности – детям!» на базе общественных фондов и социальных организаций, осуществляющих работу с детьми с ОВЗ, направленную на формирование адаптивности, обеспечивающей им безграничные социальные возможности.</p> <p>Научно-методическое сопровождение будет осуществляться через созданную в сети Интернет группу с целью популяризации наиболее оптимальных арт-терапевтических техник.</p>																														

На первом, подготовительном, этапе волонтерского проекта были проведены следующие мероприятия:

- распределение обязанностей между участниками реализации Проекта;
- определение сроков реализации Проекта и форм контроля;
- анализ эффективности существующих арт-терапевтических техник, используемых в работе с детьми с ОВЗ;
- поиск образцов социально-психолого-педагогических решений, которые носят опережающий характер и могут быть использованы для реализации Проекта; создание банка передовых социальных и психолого-педагогических технологий и арт-терапевтических техник;
- разработка технологии работы с детьми с ОВЗ;
- создание банка данных о различных организациях, заинтересованных в оказании помощи в реализации проекта в различных регионах;
- подготовка дополнительных материалов;
- рецензирование Проекта **как контроль реализации проекта на первом этапе.**

Диагностический этап (второй этап) волонтерского проекта предполагал:

- сбор первичной информации о детях с ОВЗ через различные источники;
- диагностику актуального уровня адаптивности у детей с ОВЗ;
- обработку результатов и составление терапевтических групп с учетом степени выраженности изучаемого качества;
- статистическую обработку результатов диагностики **как контроль реализации проекта на втором этапе.**

Третий этап (организационный, или этап инклюзивного взаимодействия) включал в себя:

- организацию и проведение занятий с детьми с ОВЗ с использованием арт-терапевтических техник:
 - 1) изотерапия (воздействие средствами изобразительного искусства);
 - 2) имаготерапия (воздействие с помощью театрализации и драматизации, использование образов);
 - 3) музыкотерапия (воздействие с помощью музыки);
 - 4) сказкотерапия (воздействие через рассказы, сказки, легенды);
 - 5) куклотерапия (воздействие через создание куклы);

б) кинезиотерапия (воздействие посредством танца, движения) и др.;

- проведение итогового мероприятия: представление результатов деятельности детей с ОВЗ; концерт и выставка работ;
- диагностику адаптивности детей с ОВЗ; выявление и анализ динамики показателя **как контроль реализации проекта на третьем этапе.**

Заключительный (четвертый) этап содержательно был наполнен:

- подведением итогов реализации Проекта;
- обсуждением результатов реализации Проекта со всеми субъектами взаимодействия;
- выявлением зон улучшения для дальнейшей реализации проекта **как контролем реализации проекта на четвертом этапе.**

Оценка основных результатов волонтерского проекта проводилась с учетом качественных и количественных показателей.

Количественные показатели:

Снижено количество дезадаптивных детей с ОВЗ на **65%** через:

- увеличение процентного соотношения детей с ОВЗ, приобретенных к занятиям с использованием арт-терапевтических техник, от общего количества детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта (**до 75%**);
- увеличение числа детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта, отказавшихся от неэффективных моделей взаимодействия в обществе (**49%**);
- повышение уровня адаптивности у детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта (**71%**).

Качественные показатели:

- дети с ОВЗ, принявшие участие в реализации проекта, отказались от неэффективных моделей взаимодействия в обществе;
- у детей с ОВЗ, принявших участие в реализации проекта, сформировалась адаптивность;
- дети с ОВЗ, принявшие участие в реализации проекта, получили положительный опыт реализации своих безграничных социальных возможностей (посещение театральной студии, кружков прикладного творчества, спортивных секций, вокальных студий, участие в выставках, концертах и конкурсах и др.).

В дальнейшем планируются: вовлечение студентов других факультетов в проект (ИПиПД, ИСО, ИСОбр, ИИЯ и др.); поиск дальнейших путей организации всероссийского и международного сотрудничества; подготовка заявки на грант.

В ходе реализации проекта команда приобрела опыт выстраивания взаимодействия с руководителями общественных организаций; опыт проведения просветительских мероприятий среди родителей, имеющих детей с ОВЗ, как неучтенной категории в рамках планирования реализации проекта; опыт проведения диагностики детей с ОВЗ.

Стоит отметить и сложности, с которыми столкнулась команда, реализуя волонтерский проект, среди которых отказ родителей, имеющих ребенка с ОВЗ, от взаимодействия – желание родителей сделать данную информацию конфиденциальной; отсутствие поддержки администрацией общественных и государственных организаций данного проекта. Однако проведение просветительской работы с родителями, направленной на повышение их психолого-педагогической грамотности, позволило установить доверительные отношения с ними. Составление системы аргументов в пользу реализации проекта; привлечение руководителей и членов коллективов организаций к совместным научно-исследовательским мероприятиям (НПК, семинары, «круглые столы»), проводимым на базе УрГПУ, стало толчком к взаимодействию команды волонтерского проекта и всех ранее не заинтересованных организаций.

Таким образом, арт-терапевтические технологии как средство реализации волонтерских проектов, где искусство и творчество соприкасаются с внутренним миром человека, входят в психоэмоциональный строй его личности, напрямую затрагивают ценностно-смысловые уровни сознания, позволяют:

- сформировать духовный опыт ребенка путем глубинных внутренних переживаний;
- целенаправленно улучшить психическое состояние;
- развить познавательные, коммуникативные и творческие способности, обеспечивающие огромные социальные возможности в социуме.

Важно отметить, что арт-терапевтические технологии не призваны целенаправленно сформировать навыки и умения в каком-либо виде творческой деятельности.

Литература

1. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества. - М.: Индрик, 2007. - 416 с.
2. Арт-терапия в контексте культуры и технологии. - URL: http://rusata.ru/art-terapiya_v_proshlom_i_nastoyasc?view=52628201 (дата обращения: 10.01.2018).
3. Беккер-Глош В., Бюлов Э. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера // Исцеляющее искусство: ж-л арт-терапии. - 1999. - № 1. - С. 48.
4. Бутакова М.А., Мазурчук Н.И. Актуальные проблемы инклюзивного образования в высших учебных заведениях // Высшее образование в России: история и современность. [Текст]: Сб. научн. тр. / Научн. ред. М.А. Дьячкова; отв. ред. О.Н. Томюк. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017. - С. 143-149.
5. Бутакова М.А., Мазурчук Н.И. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в высших учебных заведениях // Актуальные проблемы социогуманитарного образования. [Электронный ресурс]: Сб. ст. / Под науч. ред. Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. - Вып. 2. - Электр. дан. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017.
6. Дубровина И.В. Практическая психология образования. - СПб.: Питер, 2004. - 592 с.
7. Кларин М.В. Педагогическая технология. - М.: Знание, 1989. - 225 с.
8. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-метод. пос. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 224 с.
9. Назарова Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 3. - С. 5-11.
10. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников // Научно-метод. электр. Ж-л «Концепт». - URL: <http://e-koncept.ru/2016/56084.htm> (дата обращения: 10.01.2018).
11. Розин В.М. Технология // Новая философская энциклопедия. - М.: Мысль, 2001. - С. 65-66.
12. Сергеева О.А. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувственной сферы старшеклассников: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2013.
13. Слостенин В.А., Колесникова И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учебн. пос. для студ. высш. учебн. завед. - М.: ИЦ «Академия», 2006. - 288 с.
14. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: Учебн. пос. - Ижевск: Изд. Удмуртского ун-та, 2013. - 110 с.
15. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Ж-л практического психолога. - 1999. - № 3. - С. 101-120.

Авторы публикации

Мазурчук Нина Ивановна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, e-mail: Mazurchuk-nina@rambler.ru

Мазурчук Екатерина Олеговна, ассистент, Уральский государственный педагогический университет, e-mail: MazurchukE@yandex.ru

Бутакова Мария Александровна, студентка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет, e-mail: evethiz@mail.ru

Тактуева Юлия Германовна, студентка, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет, e-mail: taktueva97@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO SUPPORT INCLUSIVE VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE FGOS VO 3++

Mazurchuk N., candidate of pedagogic Sciences, associate Professor, Ural State Pedagogic University, e-mail: Mazurchuk-nina@rambler.ru

Mazurchuk E., assistant, Ural State Pedagogic University, e-mail: MazurchukE@yandex.ru

Butakova M., student, Institute of foreign languages, Ural State Pedagogic University, e-mail: evethiz@mail.ru

Taktueva J., student, Institute of psychology, Ural state pedagogical University, e-mail: taktueva97@mail.ru

***Annotation.** This article presents the results of the volunteer project «Horizon of unlimited opportunities: from limited opportunities to unlimited social opportunities», created in support of the all – Russian popular front «Equal opportunities for children!». At the present stage of development of an inclusive society, volunteers continue to search for relevant means to optimize the implementation of their projects. Among them, they have already identified socio-gaming, gaming and information technologies, interactive technologies, etc. However, the possibilities of art therapy technologies aimed at increasing the adaptability of children with disabilities are still poorly used. The authors of the article make an attempt to reveal the advantages of these technologies in the framework of volunteer projects.*

***Keywords:** children with disabilities, volunteer project, project technologies, art therapeutic technologies.*

References:

1. Aleksandrova E. Types of pedagogical support and assistance in individual education in a multicultural society. - M.: Indrik, 2007. - 416 p.
2. Art therapy in the context of culture and technology. - URL: http://rusata.ru/art-terapiya_v_proshlom_i_nastoyasc?view=52628201 (access date: 10.01.2018).
3. Becker-Glosh V., Bülow E. Art Therapy at the Aliksanerovsky Psychiatric Hospital of Münster // Healing Art: Journal of Art Therapy. - 1999. - № 1. - P. 48.
4. Butakova M., Mazurchuk N. Current problems of inclusive education in higher educational institutions // Higher education in Russia: history and modernity. [Text]: Sat. scientific works / scientific. ed. M. Dyachkova; edited by. O. Tomyuk. - Yekaterinburg: Ural state ped. un-t, 2017. - P. 143-149.
5. Butakova M., Mazurchuk N. Psychological and pedagogical support of students with special needs in higher educational institutions // Actual problems of socio-humanitarian education. [Electronic resource]: Collection of articles / Ural. state ped. un-t; scientific ed. T. Dorokhova, E. Dongauser. – Iss. 2. - Ekaterinburg, 2017.
6. Dubrovina I. Practical psychology of education. - SPb.: Peter, 2004. - 592 p.
7. Klarin M. Pedagogical technology. - M.: Znznije, 1989. - 225 p.

8. Ksenzova G. Perspective school technologies. Teaching manual. - M.: Pedagogical Society of Russia, 2000. - 224 p.
9. Nazarova N. To the problem of developing the theoretical and methodological foundations of educational integration // Psychological Science and Education. - 2011. - № 3. - P. 5-11.
10. Psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students // Scientific-methodical electronic journal «Concept». - URL: <http://e-koncept.ru/2016/56084.htm> (appeal date: 10.01.2018).
11. Rozin V. Technology // New philosophical encyclopedia. - M.: Thought, 2001. - P. 65-66.
12. Sergeeva O. The system of pedagogical support rendered to the emotional-sensual sphere of high school students: Diss. For the Doctor's Degree in Ped. Sciences. - M., 2013.
13. Slastenin V., Kolesnikova I. Pedagogical support for a child in education: studies. - M.: Publishing Center «Academy», 2006. - 288 p.
14. Suntsova A. Theory and technology of inclusive education: A textbook. - Izhevsk: Publishing house of Udmurtia University, 2013. - 110 p.
15. Yanicheva T. Psychological support for school activities. An approach. Experience. Discoveries // Journal of practical psychologist. - 1999. - № 3. - P. 101-120.

Дата поступления: 10.02.2019.

УДК 37.036.5

АВТОРСКАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ

А.В. Смирнов, В.С. Гусельникова

Российский государственный социальный университет,
г. Москва, Россия

***Аннотация.** В данной статье рассмотрены проблемы развития музыкально-познавательных интересов подростков, а также феномен авторской песни. Проанализированы характерные особенности жанра, выявлена и обоснована необходимость использования в программе обучения на уроках музыки «авторской песни» как средства, способствующего развитию познавательных интересов учащихся подросткового возраста. На основе проведенного исследования автором предлагается разработанная методика обучения на основе материала авторской песни, которая может позволить каждому подростку развивать собственную индивидуальность, проявлять творческие способности и постигать профессиональное мастерство, а также повысить свой уровень ценностно-смыслового отношения как к авторской песне, так и ко всей жизни в целом.*

***Ключевые слова:** авторская песня, подростковый возраст, музыка, потенциал, методика обучения, развитие, познавательный интерес, творческий подход.*

«Авторская песня - это серьезные раздумья о жизни человека, может быть - трагические, может быть - острые. Авторская песня родилась как раз из этих трагических раздумий, из острых сюжетов, из клокотания души», - говорил Булат Окуджава. И он был прав, так как авторская песня – это общепризнанный культурный феномен. В педагогике и психологии выявлено, что один из индикаторов социально-развитого общества - это наличие идеалов. Для самоопределения и нахождения своего места в жизни люди находят примеры, на которые, по их мнению, можно равняться, и идеалы, к которым можно стремиться. Находится множество тем для рассуждений подростков о достоинствах и недостатках взрослой жизни [1, с. 118]. Содержательная часть идеальных образов определяется социокультурными факторами, следовательно, формирующим личностным потенциалом подростков является социальный идеал. Среди социальных идеалов у подростков

нашего времени должны превалировать образы добрых персонажей, имеющих представление о любви, дружбе и патриотизме.

Существует ряд полезных качеств для плодотворной работы на уроке музыки с учениками подросткового возраста: наличие нравственного потенциала авторской песни, поэзия, обширность и разнообразие тем, манера исповеди - все это для восприятия, исполнения и понимания любым человеком. С точки зрения такой науки, как психология, авторская песня может воздействовать на процесс развития познавательных процессов у школьников-подростков, но разбираемая тема еще не в полной мере раскрыта и исследована. Это стало главной причиной при выборе темы для исследования, решить данную проблему можно с помощью жанра «Авторской песни», проблема является современной и актуальной.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и проверка на практике эффективности методики использования авторской песни для развития познавательных интересов школьников подросткового возраста.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. Провести исследование генезиса авторской песни, феномена и современного состояния. Выделить педагогические предпосылки, которые будут способствовать применению материала авторской песни для улучшения развития познавательных процессов и интересов подростков.

2. Проанализировать значение категории познавательного интереса для формирования музыкальной культуры подростков в контексте исследуемой проблемы.

3. Выявить элементы, позволяющие развивать познавательные интересы подростков на уроках музыки с помощью жанра «Авторской песни» и разработать систему методов, учитывая все возрастные особенности учеников.

4. Произвести практическую проверку, исследуя эффективность предлагаемой методики.

Культура нашего времени агрессивна и наполнена псевдоценностями, но ведь именно она оказывает влияние на современную молодежь. Данная ситуация опасна для общества и его равновесия. Чтобы не давать развития этим разрушительным процессам, необходимо больше опираться на нравственные ценности истины, доброты, справедливости - все это содержит в себе феномен авторской песни. Она

занимает определенное место в русской культуре и искусстве. Исполнитель и слушатель этого жанра являются соучастниками процесса обогащения души человеческими ценностями тепла сердца, дружбы и здоровья. Авторская песня – это песня общения. Лучшие образцы заставляют нас задуматься над важными аспектами жизни. Осваивая манеру исполнения, правильные интонации искренности, правдивости, ученик-подросток уже не обратит внимания на композиции с отсутствием духовного содержания. Подросток приобретает навыки избирательности в мире музыки, посредством авторской песни можно воспитать музыкальный вкус и исполнительский стиль учеников подросткового возраста, а также их общее культурное составляющее и культуру общения [2, с. 221].

«Авторская песня» - особое историческое явление отечественной культуры. Данный жанр содержит в себе синтез городского и любительского творчества. Одновременно может быть профессионально ориентирована, но не теряя камерности теплого круга дружбы. Авторская песня связана со студенческой песней и романсом схожими признаками: текст ведет музыку, обращение от первого лица и аккомпанемент под гитару. Самый главный признак, который объединяет эти жанры, - стремление поэтов выразить в песне радость, боль, отношение к обществу и происходящему в мире. Тематический круг авторской песни в отличие от романса не замыкается: бытовые ситуации, философия жизни, темы мира и войны, любви и ненависти...

В конце 1950-х годов общественная жизнь страны пережила кардинальные перемены, съезд КПСС способствовал восстановлению творческого климата в обществе, появилось желание развиваться духовно, создавались качественные тенденции в искусстве и музыкальной сфере – все это называлось рассветом общественных творческих сил [5, с. 23]. Образцы рассвета - такие фильмы конца 1950-х - начала 60-х гг., как «Баллада о солдате», «Весна на заречной улице», «Летят журавли», «Девять дней одного года», а также литературные произведения, театральные постановки того времени. Негромкими голосами Б. Окуджавы, Ю. Визбора, А. Якушевой, А. Городницкого в тот момент люди услышали новые песни. Автор-исполнитель Юлий Ким, когда вспоминал о движении менестрелей и «бардов», говорил, что в 50-х годах фон тотальной лжи, надоевший обществу, вызвал потребность в правом слове, неудивительно, что за сочинение взялось общество – публика. На тот момент у композиторов

не было навыков и опыта для выражения и высказывания новых интонаций, что звучали в голосе поколения. Всех охватила графомания в серьезном смысле слова.

Устранение разрухи после войны и восстановление мирной жизни привели к увеличению потребности в студенческой песне и развитию туризма. В каждом походе нужна своя песня, так авторская песня и зародилась, период военных песен миновал, а нового жанра ещё не сложилось... Изучая зарождение авторской песни, школьники-подростки могут освоить и историю России, найти историческое отражение в песенном материале жанра. Родоначальником термина «Авторская песня» считается Владимир Высоцкий - самый яркий и значительный автор жанра. Его творчество охватывает начало 60-х годов - до 1980 г. С момента, пока его голос еще не обрел того хриплого знаменитого тембра, до момента, когда давал свой последний концерт, Высоцкий был голосом народа. Подросткам не особо знаком его репертуар, но интерес к этой творческой личности они проявляют на уроках музыки, обсуждая и осваивая манеру исполнения.

«Авторская песня» (термин автора-исполнителя В.С. Высоцкого) - результат общения на духовном уровне интеллигентных персон разных профессий и поколений. Авторская песня - символ «оттепели» в культурной и политической сфере страны в 60-е годы. Она стала характеризоваться термином В.Д. Конена «противодвижение» по отношению к другим жанрам музыкальной массовой культуры: рок-музыке, поп-музыке, эстрадной, джазовой и академической. Способ обращения к слушателю композиции, индивидуальная интонация, мировоззрение исполнителя - отличительные черты исполнителя авторской песни от эстрадного певца. От рока ее отличает отсутствие протеста и бунта. Авторская песня помогает осмыслить окружающий мир. Она не для отражения официального образа жизни, в ней нет мнимого оптимизма. От джаза ее отличают опора на национальные традиции и наличие русских истоков.

В наше время происходит вытеснение жанра авторской песни, однако проводятся бардовские слеты, задача которых объединить людей старшего поколения, подростков и молодежь. В несинтезированном жанре «авторской песни» работают наши современники: «Машина времени», Александр Розенбаум, Жанна Бичевская, Олег Митяев, Семен Слепаков, Михаил Башаков и многие другие. Сбором исторических данных о жанре авторской песни занимались такие исследователи, как М.В. Каманкина (1989 г.),

С.С. Бирюкова (1990 г.), Ю.А. Андреев (1991 г.), Н.В. Протасова (1993 г.), А.П. Качалкин [11, с. 18]. Учитывая нравственный потенциал и откровения, возвышенность поэтических чувств и доступность понимания и исполнения, можно сказать, что авторская песня - полезный аспект программы на уроках музыки для школьников-подростков.

Подростков волнуют общественные проблемы, ценности человечества, формируется моральное сознание, выявляются личные жизненные позиции. Отсутствие гражданского опыта у учеников-подростков и ориентации в отношениях с обществом мешает окончательному формированию позиций. Имеются все предпосылки, возраст связан с построением планов на жизнь, самоопределением и построением дальнейшего жизненного пути. Пройдя все периоды становления личности, индивид приобретает качества, которые служат основой его нравственной позиции и мировоззрения для активной гражданской и трудовой деятельности.

Подростковый возраст имеет разные границы с точки зрения педагогической, психологической и юридической: 11-14 лет, 12-20 лет, 14-18 лет. Подростковая психиатрия указывает на первые признаки созревания и признаки полной зрелости, некоторые данные не совпадают, так как юридическая самостоятельность во многих странах наступает с 18 лет. Психология делит процесс полового созревания на две составляющие части, они носят название позитивной и негативной. Первая половина созревания происходит до 15 лет и несет за собой процесс противопоставления другим, подростки много противоречат старшим, не признают законы и порядки [4, с. 32]. Вторая же часть социализирует детей-подростков, помогает выработать нормы и духовные ценности современного времени, происходит это с 16 лет.

Перед педагогикой Отечества в нашем тысячелетии стоят важные задачи, и связаны они с целью демократизировать процесс воспитания с помощью поддержки со стороны учащихся и педагогов. Комплекс различных разработок проблем при формировании индивида, учитывая новое экономическое мышление общества, творческие способности, демократические ориентиры и качество художественной культуры страны - все это стало главным аспектом развития нашей педагогики. В течение многих лет происходило осознание обществом важности процесса образования как в социальном развитии, так и в экономическом развитии страны. Так, в педагогике возникли вопросы о том, как успешнее и эффективнее можно сделать усвоение и содержание образования в целом.

Эти вопросы тесно связаны с фундаментальной проблемой педагогической науки, а именно с проблемой познавательного интереса у учеников (в нашем случае у учеников подросткового возраста). Успешность педагогического процесса полностью зависима от стремления подростка осваивать новые знания и учиться, для этого необходимо создать обстановку и настрой увлеченности процессом обучения. Знания и навыки, которые приобретаются в познавательном процессе, навсегда остаются в арсенале ученика и применяются на практике в дальнейшем, они проще усваиваются и запоминаются прочнее. Интерес познания и ценностно-смысловое отношение к жанру авторской песне помогают результативности познавательной деятельности, развивают и увеличивают мыслительную активность учеников-подростков и способствуют эффективному усвоению знаний по учебным предметам общеобразовательной системы. Зародить в ученике-подростке интерес к познавательным процессам крайне важно, это будет способствовать потребности подростка в мыслительном самостоятельном процессе, будет развивать навыки самостоятельных действий в любой ситуации, развивать критичность ума и логического мышления. Все это создаст условия для активного участия в общественной жизни и сделает из подростка духовно развитого и творческого индивида [10, с. 16]. Ключевая роль в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения отводится школе. В школе происходят системное и постепенное развитие и воспитание ученика-подростка с помощью школьного уклада жизни. Этот факт находит свое подтверждение в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: «Духовно-нравственное развитие личности – осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом...».

Из этого следует, что духовно-нравственное воспитание обучающихся может быть возможным, если будут соблюдаться условия организованного педагогического воздействия и взаимодействия школы, всего государства, семьи в которой растет ученик, религиозных организаций и других социальных институтов. Школьная система включает в себя духовно-нравственное развитие и воспитание, так охватывается и урочная, и внеурочная деятельность, а также воспитательная си-

стема. За счет привлечения внешних партнеров осуществляется воспитательная и внеурочная система через запланированные мероприятия.

Методологический базис для практической работы педагогов в данном направлении составляют труды отечественных ученых: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.В. Хуторского и других. Объединяет их исследования мысль о признании ценностей духовного и нравственного характера как главного регулятора социального поведения человека в обществе. Проанализировав методический материал и научную литературу, выявилось, что особенности процесса формирования ценностных ориентаций школьников на уроке, а также его внешние и внутренние причины еще мало исследованы. Это зародило противоречие между воспитанием личности подростка и необходимостью его развития во время урока, отсутствием достаточной содержательной методической основы формирования ценностно-смысловых ориентаций в теории и практике в школе. Таким образом, есть все основания утверждать, что существующий отечественный и зарубежный опыт формирования ЦСО свидетельствует об актуальной потребности в определении практических путей формирования ценностно-смысловых ориентиров учащихся на уроке.

Авторская песня дает возможность подростку самоопределиться, определить свои политические взгляды, позиции и через авторскую песню озвучить свои мысли. Критерием качества жанра авторской песни служит уровень синкретики в процессе восприятия подростком. Комплексный параметр качества авторской песни - это так называемая синкретика. Она учитывает синтез и неделимость слова, музыки и исполнение. Для измерения параметра нет необходимости в единицах измерения, все зависит от настроения публики и подготовки исполнителя к подаче и восприятию песни.

У каждого жанра есть своя роль, которая служит выполнением этической и эстетической задачи. Из этого следует, что каждый жанр способен существовать и развиваться в нашем мире. Посещая эстрадный концерт, публика знает, что будет шоу или зрелище с помощью спецэффектов, световой аппаратуры, ярких костюмов, дыма, пузырьков, шоу-балета и бэк-вокалистов. Это неотъемлемые части эстрадного искусства. Также и литература бывает очень разнообразна: одна для серьезного чтения, а другая - для расслабления и отдыха. Никого не станут осуждать за любовь к легкому чтиву в его свободное от работы время. В 60-х и 70-х годах эстрадные концерты по духу тоже отличались от концертов авторской песни [7, с. 16]. Цель эстрадных концер-

тов - поднять настроение, развеселить, рассмешить и развлечь... Не будем отрицать, что порой они несли и просветительный, духовный характер. Концерты авторской песни были направлены на обозначение той или иной важной проблемы общества, личности, чтобы люди обратили внимание или же усомнились в чем-либо, попытались переосмыслить свою жизнь. Задачи эстрадного жанра в концертах авторской песни также решались, но с меньшим акцентом, попутно.

Авторская песня собирает действительно увлечённую своим жанром публику, вечера жанра созданы для общения людей с творческой единицей, с любимым автором песен, которые так близки их душам и переживаниям. Прямой контакт - важная особенность вечеров авторской песни, как подмечают многие барды, подчеркивая, что ценность их зависит от масштаба исполнителя и его таланта. Эстрада в те времена транслировала схожие с нашим жанром вечера, называемые авторскими программами. Аркадий Райкин был одним из ярких представителей вечеров. В одной из публикаций о концертах Театра на Таганке на КАМАЗе во время исполнения Высоцким песни «Я не люблю» А. Демидова, слушая из-за сцены, сказала В. Золотухину: «Не могу понять. Набор банальностей. А они им внимают как откровениям». На что получила ответ: «Так это же Высоцкий...».

Высоцкий подчеркивал на своих вечерах, что занимается песней авторской, а не пением, это когда перед вами весь вечер стоит на сцене человек с гитарой и рассказывает, ... точнее сказать, это стихи, положенные на ритмический рисунок с аккомпанементом под гитару или другой инструмент. Расчет песни всегда на то, что беспокоит исполнителя так же, как и любого человека в зале, те же мысли и чувства. Высоцкий объяснял, что ему также по нервам скребут несправедливости и рвет душу людское горе. Авторская песня рассчитана на доверие и откровение, нужны глаза и уши публики и желание автора рассказать историю [6, с. 16]. Происходит доверительный разговор, как бы «с глазу на глаз».

Доверие и откровения - характерные черты жанра авторской песни, выступают они в разных формах: от нежной искренности до жестокости и категоричности. Примеры подобных произведений:

- О. Митяев. «Давай с тобой поговорим. Прости, не знаю, как зовут...».

- В. Ланцберг. «Загляни в глаза. Стало стыдно – значит, что-то здесь не так».

- Ю. Визбор. «Ты у меня одна, словно в ночи луна...».

- А. Якушева. «Я не хочу, чтобы ты уходил. Не уходи или не приходи».

- А. Суханов. «Из-за нежности я погубил свою жизнь...».

- А. Галич. «Промолчи, попадешь в первачи. Промолчи, промолчи, промолчи...».

- В. Высоцкий. «Я не люблю фатального исхода, от жизни никогда не устаю...».

- С. Матвеев. «Знаю, надо быть добрее, да смогу, сумею ли».

«Выбранные места из разговоров с друзьями», так назвал свою книгу песен И. Михалев, а каждую песню он называл «разговор, положенный на музыку» [8, с. 20]. И, действительно, большое количество авторов проводят свои вечера и программы концертов в сочетании с рассказами из жизни и прочими комментариями и предисловиями, всегда с большим желанием отвечают на вопросы и реакции зрительного зала. Во время проведения вечеров авторской песни атмосфера сильно отличается от эстрадного концерта, на эстраде все пафосно и помпезно. Правильнее будет звучать изречение о том, что артист авторской песни выступает со сцены, а не с эстрады, ведь эстрадная сцена требует дополнительных украшений и декораций, в чем не нуждается вечер авторской песни. Зрителям при нехватке билетов или мест предлагали занять место прямо на сцене, микрофон автора-исполнителя обвешивали микрофонами фонотетчиков, чтобы они пополняли свои аудиоархивы.

В знаменитом Политехническом институте можно было наблюдать подобные картины, например, в те моменты, когда Е. Евтушенко, Р. Рождественский, А. Вознесенский, а также многие другие поэты читали свои стихотворения по очереди. Происходило общение стихами, но не чтением их, а пением - мелодичным и трогаящим душу каждого слушателя. Процесс обмена энергетикой между слушателем и исполнителем можно назвать дружеской встречей, разговором искренним и доверительным либо просто обменом информацией на современном языке. По этому поводу однажды Е. Клячкин высказался следующим образом [3, с. 113]: «Мне часто задают вопрос: чем отличается самодельная песня от эстрады? В конце концов, формула созрела. Есть критерий, который для эстрадной песни вообще «не играет», а для нас является главным, определяющим ценность песни. Критерий искренности. Степень доверия, которое вызывает песня. И если что-то не срабатывает, то это брак не только в нашей работе, но и внутри человека».

Эстрадный концерт требует дополнительную атрибутику, которая в случае авторской песни будет только мешать доверительному отношению со слушателем. Глубокий смысл самого слова «песня» в жанре авторской песни - значит общаться с помощью вокала. Критерий, способный определить качество исполнения, - это та степень доверия, которая появляется между зрителем и артистом во время концерта. Песня, которая создана для себя, а не для публики, вызывает больше доверия у слушателей, в данном случае она идет от души, а не по заказу. И этот аспект имеет ценность не только для жанра авторской песни, но и для разной среды бытования. О. Уайльд говорил, что «в тот момент, когда художник начнет обращать внимание на то, чего от него хочет публика, и будет стараться ответить на ее запросы, он перестает быть художником. Он становится унылым или занимательным ремесленником, честным или бесчестным торговцем».

Авторскую песню называли «поющей словесностью». Проанализировав огромный массив авторских произведений, которые создавались на протяжении многих десятилетий, ученые-культурологи отмечают внутрижанровую типологию. Авторская песня имеет совпадения структурных элементов с литературой и со многими ее проявлениями, такими как эпистолярные жанры, публицистика, журналистика. Имеет совпадение форм с диалогом, поэмой, пародией, цитатой, рассказом, монологом, пейзажем, исповедью... Можно долго перечислять схожие с авторской песней жанры. Бытует большое количество образцов и примеров - от комедий с ариями Сергеева до театральных эпилогов Кима, от диалогов Визбора до баллад Галича и Анчарова, от молитвы Окуджавы до пародий Михалева. Также существуют фишки Клячкина, разговор с мамой Луферова, авторская сатира Дулова, научные и популярные песни-статьи «Атлантида» Городницкого и множество других песен неканонических форм. С филологической точки зрения не случайно заостряется внимание на вышеперечисленном ряде публикаций в рассуждениях о жанре авторской песни. Статья «Юрий Визбор как классик авторской песни» стала мишенью для творческого анализа такого деятеля, как И. Ничипоров. Он писал о том, как люди, исследовавшие авторскую песню, подмечали ее притяжение к родовому и жанровому синтезу, что нашло свое отражение в явлении песенно-поэтической культуры. Каждый бард со своим художественным и творческим подходом осваивал систему поэзии, сама категория данного жанра существенна для культуры и в сознании многих творческих единиц [9, с. 132].

В 1966 г. в одном из интервью А. Галич, имея в виду произведения Ю. Визбора, М. Анчарова, Ю. Кима, А. Городницкого и др., указывал на соединение во многих из них признаков различных литературных родов и предлагал жанровые определения песен, весьма продуктивные для последующего уяснения их эстетической природы. А. Галич призывал обратить внимание на многие из вышеперечисленных сочинений, на то, что они содержат в себе сюжет, словно короткие новеллы, новеллы - притчи и сатиры, новеллы - повести и драмы.

Проблема познавательного процесса существовала во все времена, ценностно-смысловое отношение - важный фактор, влияющий на развитие процесса. В качестве решения проблемы Д.Б. Кабалевский считал, что «музыкальную культуру можно сформировать как часть духовной культуры школьника». Данной проблеме посвящены труды многих научных деятелей, таких как Е.А. Бурлина, А.Г. Болгарский, И.Ю. Лыпа, Э.Б. Абдулин, В.И. Петрушин и др. Результаты исследований этих ученых показали всю важность интереса для формирования музыкальной и познавательной работы подростка-школьника. Многие методы стали обоснованными благодаря их трудам, и педагогические приемы и средства стали апробироваться преподавателями, чтобы познавательный интерес у подростков на уроках музыки возрастал и в процессе внеклассной работы.

Массовая культура наступает на художественное сознание общества, современная эстрадная музыка теряет духовность и нравственность, что создает сложности современному подростку сориентироваться в музыкальном пространстве и выбрать для себя высокохудожественную культуру. Музыковед В.Д. Конен в своем труде «Третий пласт» объективно оценила эту ситуацию, сказав, что городская музыка никогда прежде не была направлена на демократию и не определяла современный облик искусства. Легкий жанр не мог занимать почетное место. Авторская песня как жанр музыки не растеряла свои свойства богатого смыслом текста, красивой музыки. Музыка современной эстрады на Западе носила название «тривиальная», что означало ее легкость и простоту. В России этот жанр называется популярной музыкой. Популярность обрел термин «массовая музыкальная культура». Точное мнение А.Н. Сохора о том, что «каждый вид музыки имеет право на существование, в рамках каждого могут быть удачные и бездарные произведения», а «легкая музыка необходима, если без серьезной музыки жизнь пуста, без легкой – скучна».

Благоприятный дух обучения является началом формирования познавательных интересов у подростков. Преподавателю необходимо создать на уроке музыки творческую атмосферу и обстановку полного доверия, сопереживания и совместного творчества, психологического контакта с учеником-подростком. Все это может создать на уроке авторская песня, ведь это жанр откровения души исполнителя. Тематическое разнообразие композиций помогает глубоко раскрыть содержание уроков, сделать личность подростка многогранной и интересной для общества и самого себя.

Комбинирование уроков и комплексы хорошей дидактической материальной опоры в рамках авторской песни помогает удерживать интерес подростков, занятия становятся ярче, увлекательнее, и информация в непринужденной обстановке запоминается учениками легче.

Авторская песня имеет множество форм, таких как баллада, репортаж, рассказ и т.д. Огромный пласт материала этого жанра можно преподнести по-разному. Так, современная педагогика советует применять яркую поэтическую речь, которая может позволить преподавателю музыки выстроить особую драматургию занятия. Педагогика диктует приемы контраста, необходимо сочетать старый материал с новизной изучаемого материала, усиливая при этом эмоциональное воздействие. Используя авторскую песню в программе по музыке, преподаватель способствует эффективному развитию познавательных интересов школьников-подростков.

В современных программах музыкального обучения для общеобразовательных и профильных школ тема авторской песни отсутствует. Музыкальная программа под редакцией Ю.Б. Алиевой 1993. включает в себя авторскую песню как материал для исполнения хором (6-й класс), в 8-м классе знакомство с авторской песней происходит как с видом массовой культуры наряду с рок-музыкой. Такое знакомство слишком поверхностно и иллюстративно. Обновленный вариант программы Д.Б. Кабалева представлен в 1994 г. авторами Э.Б. Абдуллиным и Т.А. Бейдер. Авторская песня в ней используется как дополнительный материал для исполнения в 5-8-х классах. Б. Асафьев, известный советский классик, понимал авторскую песню, где идет напряженная работа мысли и чувств, где происходит надлом традиций навыков музыкального искусства, которые диктует нам жизнь. Авторская песня открывает нам невиданный и богатый мир воображения, в котором существуют образы и темы, необходимые публике и соответствующие запросам общества.

Современная музыка богата представителями данного жанра, такими как Михаил Башаков. Популярный российский музыкант нашего времени родился 1 июля 1964 г. в Ленинграде. Является автором песен группы «Башаков-бэнд» и ее лидером. Пишет песни с 15 лет и всегда мечтал нести свои мысли в массы. Был участником многих музыкальных групп, начиная с 80-х годов; в 1987 г. стал основателем совместно с Владимиром Духом группы «Триктсер». В 90-х выступали на сценах г. Череповец, участвовали в рок-фестивалях Ленинградских рок-клубов, ими были покорены «Аврора-89» и «Европа-Азия». Этот представитель авторской песни - наш современник, тем еще интереснее нам его творчество. Он возродил такие старые песни, как «Элис, кто такая Элис?», «Не парься, будь счастлив!», придумал русский текст и пустил песни в массы. Многим людям в наше время близко его творчество, его авторская песня тесно граничит с блюзом и роком, но все же его приглашают на многие крупные бардовские слеты.

*Ты лечишь меня - ты доктор,
Я пью твой веселый пепел.
Но если любовь - рок, то
Ее лечить - детский лепет!
Фосфор, кальций, магний, стронций -
Легких костей живая сварка.
У меня под крылом солнце,
И мне рядом с ним жарко!*

Практическая часть исследования имеет стержень педагогического содействия между учениками и преподавателями, в самовыражении, самореализации и творческом самоутверждении. При изучении курса «авторской песни» школьниками-подростками происходил акцент на внимание подростков к взаимосвязи творческого процесса через познание и преобразование в качественную творческую деятельность. Средства авторской песни выступали полноправными помощниками творческой самореализации подростков, помогали отражать целевое направление на открытие нового. В творческой деятельности это способствовало решению разнообразных творческих задач, созданию продукта творческого труда – авторских песен (вначале строк, фраз, эпизодов, а затем отдельных авторских мыслей, воплощенных в музыке и стихах, законченных произведениях), которые исполнялись в экспериментальной вокальной студии дворца культуры «Юность» г. Каменск-Уральский. Творческая самореализация стала основой программы группы по вокалу, создателем принципа является Л.С. Выгот-

ский [5, 166]. Данный принцип был адаптирован под возрастную категорию от 12 до 18 лет. Был сделан акцент не на результате творчества, основанного на базе жанра авторской песни, а на самом творческом процессе, в ходе которого рождались новые идеи и задачи. Конечная цель – это творческий продукт, и чтобы его создать, необходимо быть захваченным процессом творческой самореализации не для результата, а для самого участия в деятельности. Должны быть задействованы все виды творчества и искусства, такие как музыка, актерское мастерство, исполнительские навыки, импровизация, поэзия - все, что стимулирует воображение и творческое развитие учащихся-подростков. Подросток должен постигать природу творческой реализации как на уроках, так и во время внеклассных занятий.

Первый этап программы, основанной на авторской песне, стал мотивационно-целевым. Задания были направлены на активизацию творческой деятельности подростков. Были освоены важные аспекты, такие как вокально-исполнительская деятельность, теоретическая подготовка учащихся-подростков и игра на музыкальном инструменте (гитара). Стимулируя интерес к авторской песне, развивалось параллельно и желание подростков ставить цели профессионального становления в сфере музыки, стремясь к индивидуальным достижениям и победам. Учащиеся принимали участие в районных конкурсах авторской песни «Зеленая карета», посещали «круглые столы» и вечера бардовской песни.

Для наглядности творческих перспектив учащихся предлагалось составить карту интересов. В нее входили творческие планы и траектории на определенный временной отрезок: чего хотят добиться и какие пути для реализации целей существуют. В программе также были встречи с бардами и мастерами авторской песни Свердловской области, которые охотно делились своим опытом с подростками. Из разнообразия педагогических методик для обучения были выбраны методы Д.Б. Кабалевского, они направлены на эмоциональное воздействие и размышление об искусстве. Были использованы концентрический метод М. Глинки, метод осознания личностного смысла музыкального произведения А. Пиличяускаса, метод интонационного и стилистового анализа Е. Критской. Учащимся было дано задание завести Дневник музыкальных впечатлений, где они фиксировали понравившиеся авторские песни, проводили анализ содержания и называли причины личного выбора данной композиции.

В ходе второго - ценностно-смыслового - этапа участники практической части дипломной работы старались определить и создать свой «авторский почерк». Выполняли задания в дневниках музыкальных впечатлений, основанные на сочетании репродуктивной и творческой деятельности, проводили анализ авторской песни, сочиняли собственные мелодии на образцы поэзии С. Есенина и других великих поэтов. Собирали и демонстрировали презентации на тему «авторская песня» для проведения реклам районных мероприятий. Все это положительно влияло на учащихся, они смогли осознать важность профессии, ощутили ценность жанра «авторской песни». Осознали, что данный жанр способствует самореализации музыканта на основе ситуаций, созданных педагогом для учащихся, согласующихся с потребностью личности в ощущении значимости собственного Я.

Эмоционально-волевой этап стал третьим. Его целью стало повышение психолого-педагогической готовности к творческой самореализации посредством эмоций. Эмоции - это «особый психический процесс, выраженный переживанием чувств, который выступает в качестве проявления потребности и отражает значимость объектов и событий во внешнем и внутреннем мире человека для его жизнедеятельности» [7, с. 416]. Данный этап произвел переход к практической деятельности творческой самореализации. Учащиеся организовали концерт, на котором выступали сольно и в ансамблях, исполняя авторские песни, были даже образцы собственного сочинения учащихся.

Волевая регуляция – процесс саморегулирования человеком своего поведения через возможность преодолевать трудности и препятствия при совершении поступков и различных действий. В программу обучения авторской песне был включен комплекс заданий творческого характера, который требовал от подростков более профессионального уровня и подхода к исполнению: интерпретация произведения, импровизации на заданные темы, применение метода моделирования для сочинения мелодий разных жанров (подобные задания способствуют общему музыкальному развитию каждого музыканта). Этот комплекс рождает положительные эмоции в процессе освоения искусства авторской песни и помогает преодолеть страхи самовыражения подростка, а также способствует полному включению учащихся в процесс творческой самореализации на занятии и в свободное личное время.

Четвертый этап - оценочно-корректировочный. Любой процесс приводит к результату, который нуждается в анализе для дальнейшего

роста и развития. Данный этап помог адекватно оценить и контролировать свою деятельность учащимся, их способности и музыкальные достижения в жанре авторской песни. Подростки научились регулировать быстрое изменение событий и находить мгновенно решения для реализации творческой задачи, приобрели навыки своевременного внесения коррективов при рассогласовании полученных творческих результатов с принятой целью: от поиска строк, фраз, эпизодов, авторских мыслей, воплощенных в музыке и стихах, к созданию законченного произведения - авторской песни. Это положительно повлияло на творческую самореализацию подростков (89,7%) к завершению практической части исследования.

Авторская песня служит не только действенным средством для развития музыкально-познавательных интересов подростков, но и способствует творческой самореализации будущего специалиста в области искусства и культуры. Авторская песня выступает важнейшим фактором эффективности и успеха профессиональной деятельности исполнителя, помогает учащимся самоутвердиться и развивать свою творческую личность не только с помощью преподавателя, но и самостоятельно опираясь на личные творческие ориентиры и профессиональное мастерство.

Следуя законам экономической стороны культуры, выпускается большое количество песенных сборников, создаются кафе для бардов и другие формы, которые соответствуют запросам современного общества для общения с жанром авторской песни. Данное исследование основано на песенном материале, который формировался, начиная со второй половины прошлого века и до нашего времени. Интерес к авторской песне во всем мире не угасает, проводятся фестивали, загораются новые звезды на Олимпе жанра. Открытие новых талантов и истории успеха наших современников стимулируют подростков к личному музыкальному успеху.

Результаты проведенного исследования показали, что феномен авторской песни может стать основой для развития познавательных и музыкальных интересов учащихся-подростков, а также стать средством для их творческой самореализации как будущих специалистов в области культуры и искусства. Авторская песня может стать влияющим фактором в достижении профессиональных успехов, способствовать самоутверждению личности подростка. Разработанная программа на основе материала авторской песни может позволить каждому под-

ростку развивать собственную индивидуальность, проявлять творческие способности и постигать профессиональное мастерство.

Ознакомившись с данной информацией, каждый подросток может повысить свой уровень ценностно-смыслового отношения как к авторской песне, так и ко всей жизни в целом.

Литература

1. Безбородова Л.А. Музыкально-познавательные задания как средство формирования слушательской культуры старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981. - 118 с.
2. Каманкина М.В. Самодетельная авторская песня 1950-70-х годов (к проблеме типологии и эволюции жанра): Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. - М., 1989. - 221 с.
3. Маврин С.А. Педагогические основы целостного процесса воспитания школьников в оценочной деятельности. [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Маврин. - Омск, 1996. - 113 с.
4. Петрушин В.И. Музыкально-эстетическое воспитание старших школьников в условиях свободного времени: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1991. - 32 с.
5. Притула Б.В. Влияние музыкальной среды на формирование музыкально-эстетических интересов школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976. - 23 с.
6. Самакаева М.Ю. Развитие восприятия музыки у старшеклассников (на материале русской музыки конца XIX - начала XX веков): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981. - 16 с.
7. Свистельникова Т.Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педвузов средствами телевидения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киев, 1990. - 16 с.
8. Тельчарова Р.А. Музыкальный вкус как объект эстетического анализа: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - М., 1979. - 20 с.
9. Фризман Л.Г. С чем рифмуется слово «истина»: о поэзии А. Галича. - СПб., 1992. - 132 с.
10. Цатурян К.А. Педагогические основы освоения учащимися нового музыкального материала, 1983. - 16 с.
11. Ярулина Л.А. Подготовка подростков к выбору художественных ценностей во внеучебной деятельности. - Казань, 1994. - 18 с.

Авторы публикации

Смирнов Александр Владимирович, д-р пед. наук, доцент, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия,

e-mail: abccellist@yandex.ru

Гусельникова Виктория Сергеевна, магистрант факультета искусств, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия,

e-mail: guselnicovavika@mail.ru

AUTHOR'S SONG AS A MEANS TO DEVELOP MUSICAL AND COGNITIVE INTERESTS IN TEENAGERS

Smirnov A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lecturer at the Russian State Social University, Moscow, Russia, e-mail: abccellist@yandex.ru

Guselnikova V., Master of Arts, pedagogical education, Russian State Social University, Moscow, Russia, e-mail: guselnikovavika@mail.ru

Abstract. *The article deals with the problems of the development of musical and educational interests of teenagers, as well as the phenomenon of the author's song. It analyzes the characteristics of the genre, identifies and justifies the need to use it in the course of study called "the author's song" in music lessons as a means of promoting the development of the cognitive interests of adolescent students. The author Based proposes a developed teaching method based on the material of the author's song, which can allow each teenager to develop his or her own individuality, show creative ability and comprehend professional skills, as well as improve the level of axiological attitude both to the author's song and to all life in general.*

Keywords: *author's song, adolescence, music, potential, teaching methods, development, cognitive interest, creative approach.*

References

1. Bezborodova L. Musical and educational tasks as a means of shaping the culture of listening in high school students: Author. dis. for the degree of the Candidate of Ped. Sciences. - M., 1981. - 118 p.
2. Kamankina M. Amateur author's song of the 1950s - 70s (to the problem of the typology and evolution of the genre). Author. dis ... cand. History Of Arts. - M., 1989. - 221 p.
3. Mavrin S. Pedagogical foundations of the holistic process of educating schoolchildren in assessment activity. [Text]: Dis. Doctor's of Ped. Sciences Degree / S. Mavrin. - Omsk, 1996. - 113 p.
4. Petrushin V. Musical and aesthetic education of senior students in terms of free time: Thesis of the Dis. for PhD in Ped. Sciences. - M., 1991. - 32 p.
5. Pritula B. The influence of the music environment on the formation of musical and aesthetic interests of schoolchildren: Thesis of the Dissertation for PhD Degree in Ped. Sciences. - M., 1976. - 23 p.
6. Samakayeva M. The development of music perception among high school students (based on the material of Russian music at the end of the 19th and early 20th centuries): Thesis of the Dis. for PhD in Ped. Sciences. - M., 1981. - 16 p.
7. Svistelnikova T. Education of musical interests of students of higher education institutions by means of television: Author. dis. on the competition scholarly step. Thesis of the Dissertation for PhD Degree in Ped. Sciences. - Kiev, 1990. - 16 p.
8. Telcharova R. Musical taste as an object of aesthetic analysis: Author. dis. on the competition scholarly step. Thesis of the Dissertation for PhD Degree in Ped. Sciences. - M., 1979. - 20 p.
9. Frizman L. What does the word «truth» rhyme with: On the poetry of A. Galich. - SPb., 1992. - 132 p.
10. Tsaturyan K. Pedagogical basis for the development of students of new musical material. - 1983. - 16 p.
11. Jarulina L. Preparation of adolescents for the selection of artistic values in extracurricular activities. - Kazan, 1994. - 18 p.

Дата поступления: 23.01.2019.

УДК 377.3

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В
ГОСУДАРСТВЕННОМ АВТОНОМНОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»**

Т.Н. Бочкарева

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы, с которыми, по мнению студентов с ОВЗ, они сталкиваются при обучении в колледже. Респондентами сформулированы пожелания по доступности обучения, созданию условий в колледже для обучения студентов с ОВЗ.*

***Ключевые слова:** обучающийся с ОВЗ, колледж, социализация лиц с ОВЗ, инклюзивное профессиональное образование.*

На современном этапе развития системы образования повысилось внимание к проблемам воспитания молодежи.

Сегодня в изменяющихся социально-экономических условиях важно активизировать поиск эффективных путей социализации лиц с ОВЗ, так как они составляют особую социальную группу, испытывая значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности в силу имеющихся особенностей. Необходимо создать оптимальные условия для безбарьерной среды и успешной адаптации студентов с ОВЗ к новой системе обучения.

Автором было проведено исследование в Государственном автономном профессиональном образовательном учреждении «Набережночелнинский политехнический колледж» (далее - колледж).

Понятие «лица с ОВЗ» охватывает категорию студентов в ГАПОУ «Набережночелнинский политехнический колледж», жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста.

В колледже обучаются шесть студентов с ОВЗ. Лица с ОВЗ при поступлении в ГАПОУ «Набережночелнинский политехнический колледж» сдают вступительные испытания с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких поступающих.

В ГАПОУ «Набережночелнинский политехнический колледж» созданы следующие условия при обучении студентов с ОВЗ:

- Наличие пандуса при входе в колледж.
- Входная группа оснащена расширенными дверными проемами, доступными для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата.
- Лекционные материалы в электронном виде по полному перечню дисциплин (модулей) образовательной программы по специальности.

Отсутствуют:

- Специальные учебники и учебные пособия по системе Брайля.
- Безбарьерная среда внутри здания (пандусы, поручни).
- Санитарно-гигиенические комнаты в соответствии с нормами доступности.
- Лифт и подъемные устройства.
- Расширенные дверные проемы в кабинеты, классные комнаты, библиотеку и др. помещения.

Необходимость обращения к категории «инклюзивное профессиональное образование» вызывает необходимость изменения представлений о том, что есть профессионально-образовательный процесс и осознание важности перехода к пониманию того, что современная система профессионального образования разворачивается в принципиально иной системе координат, которая закономерно приводит к изменению роли всех субъектов образовательного процесса. Поэтому основным вопросом в теме инклюзивного образования остается готовность к нему самой системы образования [1].

Готовность подразумевает не только материальную подготовку образовательной среды, нормативно-правовое и организационное обеспечение инклюзивного образования, но и толерантное отношение участников образовательного процесса (педагогов, администрации образовательных организаций, студентов) к студентам, имеющим особые потребности и ограниченные возможности.

Для исследования проблем подготовки молодежи с ОВЗ в ГАПОУ «Набережночелнинский политехнический колледж» было проведено анкетирование.

Целью опросника является изучение мнений студентов по доступности обучения, созданию условий колледжа для обучения студентов с ОВЗ.

В исследовании участвовали 5 студентов с ОВЗ. Средний возраст испытуемых – 20 лет. Основной контингент опрошиваемых имеют проблемы со здоровьем: связанные с проблемами зрения - 3 чел.; с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 2 чел.

Информация о возможной будущей профессии в соответствии с анализом анкет поступала к студентам в основном от родителей (60%), от сотрудников колледжа (20%) и выбрали другое (20%).

На вопрос: «Насколько вы информированы о правах людей с ограниченными возможностями здоровья на образование?» в соответствии с ранжированием на 1-2 (неудовлетворительно) оценили свои знания 2 респондента (40%), информированы (3-4) - 2 чел. (40%), и только один респондент (20%) отметил позицию 5 анкеты.

На вопрос: «Что вас больше всего привлекает в будущей работе?» студенты выделили следующее (допускалось несколько вариантов ответов): интересная деятельность и общение - по (50%), заработная плата (60%), самореализация, востребованность, приобретение независимости (30%), самоутверждение и профессиональный рост (20%) (рис. 2.1).

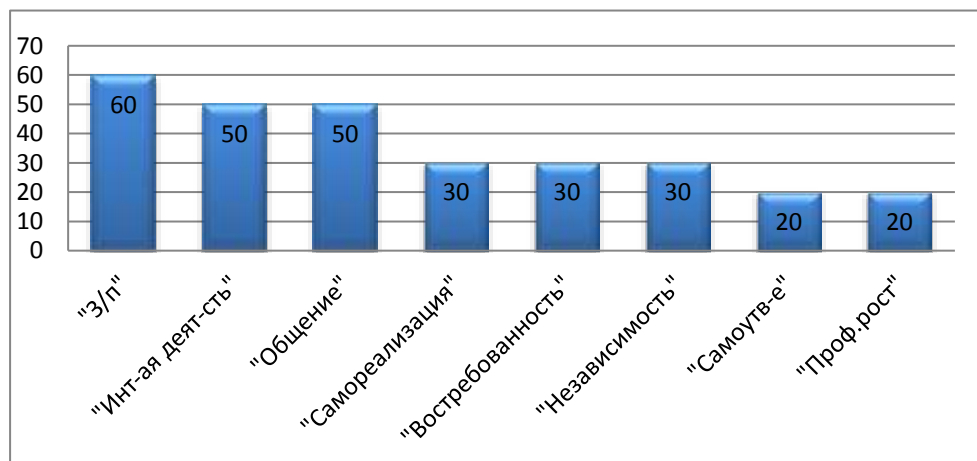


Рис. 1. Ответы на вопрос: «Что вас больше всего привлекает в будущей работе?»

На вопрос: «Какие личные качества помогут вам в будущей профессии/работе?» были даны следующие ответы: доброта, готовность помогать людям, терпение, коммуникабельность, внимательность, трудолюбие, целеустремленность.

По мнению студентов, на вопрос: «Какая помощь требуется вам для получения желаемой профессии?» наибольшее количество опрошенных отметили помощь в обучении. Также назывались: финансовая помощь, медицинская помощь, поиск вакансии, поддержка и понимание.

На вопрос: «Есть ли у вас какие-либо затруднения или препятствия в процессе обучения?» студенты ответили: «Нет, мне всегда помогают» (60%); «Да, но очень редко» (40%). Студенты не испытывают особых проблем в процессе обучения (рис. 2).

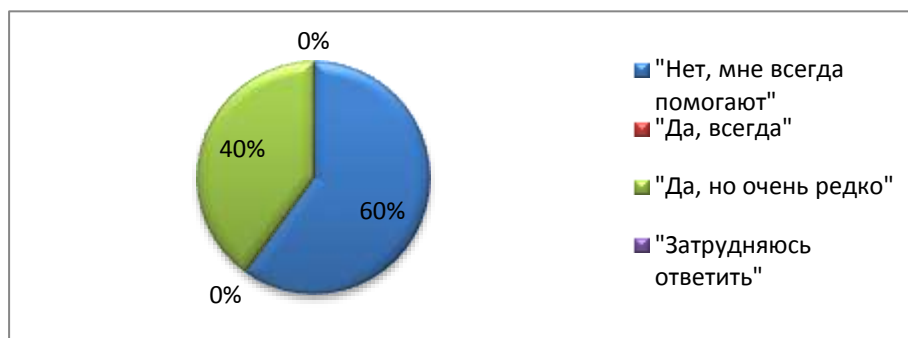


Рис. 2. Затруднения или препятствия в процессе обучения

Из предложенных вариантов среди препятствий студенты выделили:

- Нет серьезных затруднений в учебе.
- Не хватает времени на приготовление домашних заданий.
- Испытываю трудности в общении со взрослыми.
- По ряду предметов трудно понять учебный материал.
- Трудно сосредоточиться на уроке.

На вопрос: «Что, на ваш взгляд, мешает совместному обучению здоровых детей и детей с ОВЗ?» наибольшее количество опрошенных ответили: «Недостаток необходимых специалистов» (40%) (рис. 3).



Рис. 3. Ответы на вопрос: «Что, на ваш взгляд, мешает совместному обучению здоровых детей и детей с ОВЗ?»

Для студентов в ГАПОУ «Набережночелнинский политехнический колледж» разработана программа «Мое здоровье», проводятся беседы на тему здоровья, толерантности; проводятся различные спортивные мероприятия; есть служба содействия трудоустройству выпускников.

Таким образом, исследование методологической базы и анализ анкетирования молодых людей с ОВЗ показали:

- далеко не все респонденты имеют представление о профессиональном будущем;
- отсутствие доступной среды в колледже;
- наибольшую востребованность помощи психологической службы;
- необходимость подготовки преподавателей для работы со студентами с ОВЗ;
- необходимость проведения диагностической и профилактической деятельности;
- молодые люди с ОВЗ в недостаточной мере информированы о правах людей с ОВЗ на образование и трудоустройство.

Результаты опроса будут учтены при выработке рекомендаций, направленных на преодоление существующих барьеров, улучшение социальной адаптации молодых людей с ОВЗ, повышение качества их жизни за счет профессионального самоопределения и получения профессионального образования.

Таким образом, нами проведен анализ профессиональной подготовки студентов с ОВЗ в ГАПОУ «Набережночелнинский политехнический колледж».

Студенты колледжа проявляют пусть среднюю, но все-таки толерантность по отношению к студентам ОВЗ. Большая часть опрошенных студентов готовы обучаться вместе со студентами с ОВЗ. Среди проблем при совместном обучении обучающиеся выделили коммуникативные и психологические барьеры.

Среди препятствий в процессе обучения студенты с ОВЗ выделили нехватку времени на приготовление домашних заданий, трудности в общении со взрослыми, сложность в сосредоточении во время учебных занятий.

Литература

1. Тупоногов Б.К. Интеграция образовательного процесса инвалидов по зрению: проблемы и перспективы // Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: В 2-х ч. - М.: Флинта: Наука, 2013.
2. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов - будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского ун-та. - 2013. - № 1. - С. 50-61.
3. Шанц Е.А. Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система. [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: Материалы Междунар. научн. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). - СПб.: Реноме, 2014.
4. Станевский А.Г. Модель инновационного образования инвалидов, интегрированного с социальной политикой // Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э. Баумана. - М.: МГТУ, 2017. - С. 19-27.
5. Ахметшин Э.М., Идиятуллина И.И. Сравнительный анализ содержательных теорий мотивации А. Маслоу и Ф. Герцберга // Экономика и социум. - 2015. - № 2-5 (15). - С. 665-668.

Автор публикации

Бочкарева Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, Россия, e-mail: tatyana-n-boch@mail.ru

PROBLEMS OF TRAINING YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE STATE AUTONOMOUS PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION «NABEREZHNYE CHELNY POLYTECHNIC COLLEGE»

Bochkareva T., candidate of pedagogics, professor, Kazan Federal University, Elabuga Institute of KFU, Yelabuga, Russia, e-mail: tatyana-n-boch@mail.ru

Abstract. *The article discusses the problems that students with disabilities, they face when studying in College. The respondents formulated suggestions for distance learning, creating a College environment to teach students with disabilities.*

Keywords: *the student with disabilities, the College socialization of persons with special needs, inclusive vocational education.*

References

1. The Integration of the educational process of the visually impaired: problems and prospects. Professional education of persons with visual impairment: problems, experience, and prospects: scientific.-practical: Conf. In 2 hours. - M.: Flinta: Nauka, 2013.
2. The content of the professional training of students – future teachers to solve the problems of modernization of General education // Universum: Bulletin of Herzen University. - 2013. - № 1. - P. 50-61.
3. Professional training of University students as a holistic pedagogical system. [Text] // Theory and practice of education in the modern world: Materials Intern. scientific. conf. (St. Petersburg, February 2012). - SPb.: Renome, 2014.
4. The model of innovative education of the disabled integrated with social policy // Integrated vocational education of the hearing impaired in MSTU. N.E. Bauman. - M.: MSTU, 2017. - P. 19-27.
5. Akhmetshin E. The Comparative analysis of the theories of the content of the motivation of A. Maslow and F. Hertzberg // Economics and society. - 2015. - № 2-5 (15). - P. 665-668.

Дата поступления: 23.01.2019.

УДК 376

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. НОВЫЕ МОДЕЛИ И СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИДЕНТИЧНОЙ СРЕДЫ**Л.М. Шарафиева, Т.Н. Бочкарева**

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, Россия

***Аннотация.** Инклюзивное образование с 2016 года согласно Федеральному государственному образовательному стандарту НОО-начального общего образования внедрило во все общеобразовательные организации. Полемика инклюзивного образования в том, чтобы обучать детей на равных условиях, в специфически идентичных возможностях. В статье предлагаются решения двойственных задач путем внедрения новой модели и способов обучения детей с ограниченными возможностями, основанных на замещении одних способностей другими.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, гипоцефальный синдром, Федеральный государственный образовательный стандарт, эффект замещения, тьютор, дефектолог.*

В ускоряющийся век прогресса человеческих возможностей социум определяет более благоприятные условия для развития личности. Идеи выдающихся деятелей российских и зарубежных стран сравнительно недавно начали учитывать и развивать направления, признающие, что дети - это индивидуумы с разными потребностями и возможностями [3]. Сама идея инклюзии постепенно развивалась вместе с понятиями: отношение к людям, равные права и возможности. Действительно, детям с ограниченными возможностями до недавнего времени предоставлялись специализированные, коррекционные школы. Люди заметили, что в таких школах учащиеся не могут войти в социум и жить полноценно. Психологи, исследуя и анализируя особенности поведения детей, которые общаются при тесном взаимодействии друг с другом, заметили некий феномен подражания поведения друг друга. Такой феномен впоследствии был так и назван - «отзеркаливание» [2]. Уникум состоит в том, что все люди независимо от фактора подражают друг другу. Более того, дети с ограниченными возможностями, находясь в тесном контакте с аналогичными детьми, копируют их «бо-

лезненное» поведение, хотя не страдают именно таким недугом. Так шаг за шагом возникла идея инклюзии.

Инклюзия – это процесс, имеющий целью принимать во внимание и удовлетворять разнообразные потребности обучающихся через расширение участия в обучении. Инклюзия основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для тех или иных участников [2].

Согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) начального общего образования с 1 сентября 2016 г. вступил в законную силу приказ о том, что общеобразовательные организации обязаны принимать в среднюю школу любых детей с ограниченными возможностями [11]. Антиномия состоит в том, что, с одной стороны, дети с ограниченными возможностями действительно должны находиться среди нормальных детей. С другой стороны, создаются противоречия в условиях обучения. Детям с ограниченными возможностями необходимы особые условия обучения, особые программы.

Идея инклюзивного образования действительно имеет ряд положительных черт относительно одной стороны контрагента. Но в настоящее время средние общеобразовательные организации не имеют высококвалифицированных педагогов со специальным медицинским образованием, знаний основ психологии, которые необходимо учитывать при обучении детей с ограниченными возможностями.

Инклюзивное образование, то есть обучение, включающее всех детей в образовательный процесс вне зависимости от нейропсихолого-физиологических особенностей организма учащегося, для современного педагога - это всего лишь изрекаемое гламурное слово, смысл которого понятен далеко не всем. Общеобразовательные организации не готовы обучать детей с ограниченными возможностями. Например, в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20» г. Набережные Челны инциденты с детьми с ограниченными возможностями происходят каждый день. Начальные классы, урок математики - один мальчик встает и громко начинает кричать, при этом каждый раз дисциплина в классе нарушается. Остальные дети начинают «отзеркаливать» ребенка. К сожалению, психика человека устроена так, что плохое поведение наиболее доминантно, чем хорошее. У мальчика, обучающегося в 1 «Б» классе, зафиксирован медицинский диагноз - умеренная степень умственной отсталости. Он не может учиться в таких услови-

ях; более того, вместе с ним не может заниматься весь класс. Так как же решить данную проблему в классе и в остальных образовательных учреждениях, чтобы отрегулировать дисбаланс образовательного процесса?

Во-первых, для обеспечения грамотного подхода в инклюзивном образовании необходима переквалификация педагогов на психологов, дефектологов и медицинских работников, то есть изучение основ медицины и психологии. Психолог - это специалист, занимающийся изучением форм и свойств организаций психических явлений. Только опытный психолог может понять разницу тонкой структуры личности. Ее мельчайшие особенности проявления реакций, которые педагог может интерпретировать как неадекватное поведение, на самом деле будут следствием протекания болезни. Дети с ограниченными возможностями имеют физические, психические недостатки, но с учетом протекания психических процессов специалист будет видеть разницу между болезнью и здоровым состоянием. Глубокие знания в области педагогики, психологии, медицины позволят учителю грамотно развивать познавательные способности разных детей по уровню развития. Не имея знаний и опыта работы с детьми, которые ограничены возможностями здоровья, учитель порой теряется и не знает, как реагировать на поведение ребенка. Как может учитель понять ребенка, если он не в состоянии разобрать, что такое поражение, нарушение высшей нервной деятельности, которые, в свою очередь, обусловлены органическим поражением головного мозга. У ребенка наблюдается определенная симптоматика, не зависящая от его воли. На такого ребенка кричать бесполезно, хвалить или пытаться найти любой другой подход, чтобы его успокоить или обучить не удастся. Для того чтобы переквалифицировать педагога, нужны желание самого оппонента и средства в денежном эквиваленте. Не каждый педагог готов к таким переменам.

Во-вторых, специальные программы в полной мере не удовлетворяют потребности, которые бы подходили и к нормальным детям, и к обучающимся с ограниченными возможностями. Невозможно соединить два гетерогенных компонента, потому что они не идентичны. Нет константы, которая бы их слепила в единое целое, в данном случае в одну программу, которая бы подходила детям с разными возможностями, способностями, здоровьем. По мнению И.М. Симаевой и В.В. Хитрюкова, определяется, как интегральная единица системы структурных компонентов и блоков [7]. Каждый преподаватель в средней

общеобразовательной школе № 20 и в остальных школах г. Набережные Челны самостоятельно составляет специальные программы. Но, как показывает практика, в области развития инклюзивного образования положительных тенденций в обучении детей с ограниченными возможностями не наблюдается. По нашему мнению, в разработанных образовательных программах с учетом индивидуализации и дифференциации педагог не совсем понимает, что это такое. Для того чтобы в полной мере учесть индивидуальные способности каждого учащегося и детей с ограниченными возможностями, необходимо провести ряд мониторинговых исследований, тестирований, разнообразных методик, чтобы правильно сначала написать рабочую программу с учетом инклюзивного образования, а затем применить на практике.

В-третьих, необходим в учебном классе тьютор, который бы сопровождал одного или несколько детей, потому что учителю сложно одному успевать следить за классом и постоянно уделять максимальное внимание ученикам с ограниченными возможностями в обучении. Тьютор - это особая педагогическая должность. Он должен сопровождать ребенка и на уроках, и на переменах. Наполняемость среднего класса - 25-33 ученика. Для благоприятного обучающегося процесса в классе необходимо соблюдать правила и нормы поведения, которые должны выполнять все. Ребенку с ограниченными возможностями физического здоровья сложно сидеть неподвижно в течение целого урока. Для ребенка с ограничениями психического состояния сложно воспринимать некоторые понятия и определения. Такие дети отстают от сверстников, нарушается синхронная работоспособность класса. Фронтальная работа не возможна. В классе, где сидит тьютор рядом с отстающим в развитии ребенком, учебный процесс протекает наиболее сглажено. Тьютор подсказывает, помогает, сопровождает, а в некотором случае и ведет за собой. Благодаря тьютору инклюзивное обучение становится более продуктивным. Дети запоминают материал, а не наблюдают за «странным» поведением ребенка.

В-четвертых, резко уменьшится качество образовательного процесса. Оценку качества образовательного процесса можно дать по конечным результатам обучения, без специально обученных педагогов, особых методик, программ, которые позволяют детям с нарушением той или иной функции успешно взаимодействовать в окружающей среде без депривации.

Для того чтобы успешно обучать детей с разными возможностями, нужно посмотреть на ситуацию под другим ракурсом. Ниже-

приведенная методика заключается в том, чтобы обучать детей с ограниченными возможностями не прямым путем, а косвенным, то есть развить определенное знание, умения, навыки поведения, логические операции, интеллект через замещение отстающих в развитии органов и функций. Реформация такова: недоразвитую функцию сначала компенсировать с помощью других анализаторов или рефлексов либо психических, физических процессов, впоследствии замещение, развитие. Идея заключается в том, что организм человека, утрачивая или не имея определенных функций, способностей, может замещать или обострять другие функции. У слепого больше развиты обоняние и слух, у глухого - наоборот. Известны дети с аутизмом, которые не способны контактировать с обществом, но при этом хорошо разбираются в технике или в любой другой области. Концепция такова: учитывая те зоны головного мозга, которые максимально развились, применить в замещении примитивных зон. Если поражены участки головного мозга, то в обучении, через развитые способности, научить ребенка учиться или взаимодействовать со средой «нормально». Если не развиты некоторые участки проводящих путей, нейронов, дендритов и т.д., аналогично замещать в обучении, воспитании и развитии. Например, у ребенка родовая травма, диагноз - гидроцефальный синдром. Гидроцефальный синдром представляет собой состояние, которое характеризуется избыточной спинномозговой жидкостью. Жидкость накапливается в желудочках мозга [4]. Последствия: слабоумие, задержка развития и проч. Методику замещения применили на обучающемся ребенке, достигшем возраста 12 лет. Мальчик плохо запоминал материал, страдала логическая цепочка мыслительных способностей. Более развиты были способности к уборке, списанию написанного материала. Эффект замещения был следующим. Логическое мышление заменили наглядно-образным, визуальным. Таблицу умножения мальчик запомнил благодаря постоянному прописыванию примеров с ответами. Еще на пол были разбросаны карточки с таблицей умножения. Мальчик подметал пол и подбирал карточки, при этом рассматривал их, аккуратно складывал на полку, и так каждый день. Получилось, что способность запоминать у него проявилось не как у всех детей путем заучивания, а путем повторного перебирания и написания.

Эффект замещения еще в разработке. Но в скором будущем каждую мыслительную операцию можно будет замещать другими аналогиями. Организм человека универсален.

Что же нужно, чтобы инклюзивное образование было достаточно приемлемым для нашего общества? Школа должна быть готова к приему таких детей, заранее подготовив почву для работы. Ведь только стратегическое планирование позволит избежать казусов в образовательном процессе. Ниже приведены способы сглаживания процесса инклюзивного обучения.

При поступлении в школу детей с ограниченными возможностями нужно:

1. За два месяца оформить ребенка в определенный класс, чтобы учитель мог с ним работать дальше.
2. Заранее знать диагноз ребенка, какие нейропсихологические процессы протекают в его организме. Изучить, исследовать.
3. Составить особую рабочую программу с элементами учета новых методик для развития детей с ограниченными возможностями.
4. Знать психологию детей, предупредить возможность «срыва».

Для того чтобы инклюзивное образование было на оптимальном уровне, нами разработаны новые модели и способы обучения детей в однородной среде. Идентичная классно-урочная среда предполагает одинаковые протекания фронтальной работы на уроке. Проходя во время уроков по школьным коридорам не слышно ора и криков учеников. Действительно, урок организован так, чтобы в основном обучающиеся выполняли одинаковый вид заданий, хотя учитель и меняет вид деятельности, учитывает индивидуальный подход, дает разноуровневые задания... Возникает актуальный вопрос: как обучить обычных детей и постараться научить ребенка с ограниченными возможностями, чтобы он шел на одинаковом уровне с остальными? Необходимо учитывать каждую специфику протекания болезни и знать, как обучить ребенка, если у него страдает тот или иной механизм.

Вывод: для того чтобы инклюзивное образование развивало общество, нужно повысить компетентность педагогов, внедрить в образование педагогического вуза новые предметы, такие как медицина, нейропсихология, психология. В общеобразовательных организациях должно быть необходимое оборудование для детей с ограниченными возможностями. Атмосфера коллектива должна быть благоприятная и приемлемая. Инклюзивное образование - это огромный шаг в будущее,

где равны права и возможности всех людей без исключения. При правильно поставленной задаче и способах ее решения психологический и физиологический барьер обучающихся с ограниченными возможностями и обычных учащихся исчезнет раз и навсегда.

Литература

1. Бочкарева Т.Н. Влияние познавательной активности на формирование профессиональной компетентности студентов вузов / Т.Н. Бочкарева. - Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2016.
2. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. - М.: ВЛАДОС, 2006.
3. Инклюзивное образование в России. - М.: ЮНИСЕФ, 2011.
4. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. - М., 2009.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: Учебное пос. для студентов пед. вузов. - М.: Просвещение, 2009.
6. НПО «Медицинская энциклопедия», «Крон-Пресс». - 3-е изд., 2007.
7. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. - 2014.
8. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. - 2003.
9. Об интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья: http://www.fatihovalf.ucoz.ru/blog/chto_vy_dumaete_ob_integrirrovannom_obrazovanii_detey_s_ogranichennymi_vozmozhnostjami_zdorovja/2010-05-26-1
10. Федеральный государственный образовательный стандарт: <http://eduinspector.ru/2015/04/15/inklyuzivnoe-obrazovanie-po-fgos-korreksionnye-shkoly-sohranyayutsya/>

Авторы публикации

Шарафиева Лейсан Маратовна, учитель начальных классов, психолог, МБОУ «СОШ № 20»; магистрант Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, Россия.

Бочкарева Татьяна Николаевна, канд. пед. наук, доцент, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Елабуга, Россия.

INCLUSIVE EDUCATION. NEW MODELS AND WAYS OF TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF THE IDENTICAL ENVIRONMENT

Sharafieva I., primary school teacher, psychologist, school № 20; Master of Elabuga Institute (branch), Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia.

Bochkareva T., associate Professor, PhD, Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia.

Abstract. *Inclusive education in 2016 in accordance with the Federal state educational standard of primary education introduced in all educational organizations. The controversy of inclusive education is to teach children on equal terms, in specifically identical opportunities. The article proposes solutions to dual problems by introducing a new model and methods of teaching children with disabilities, based on the replacement of some abilities with others.*

Keywords: *Inclusive education, hydrocephalus syndrome, Federal state educational standard, substitution effect, tutor, defectologist.*

References

1. Bochkareva T. The influence of cognitive activity on the formation of professional competence of students / T. Bochkareva. - Naberezhnye Chelny: Naberezhnye Chelny state pedagogical University, 2016.
2. Integrated education Of children with disabilities in the society of healthy children. - М.: VLADOS, 2006.
3. Inclusive education in Russia. - М.: UNICEF, 2011.
4. Inclusive education: law, principles, practice. - М., 2009.
5. Malofeev N. Special education in a changing world. Europe: Uch. pos. for students ped. higher educational. - М.: Education, 2009.
6. NGO «Medical encyclopedia», «Kron-Press». - 3rd edition, 2007.
7. Simaeva I., Khitryuk V. Inclusive educational space // Bulletin of the Baltic Federal University. - 2014.
8. Yarskaya-Smirnova E., Loshakova I. Inclusive education of disabled children // Sociological research. - 2003.
9. On the integration of children with disabilities .http://www.fatihova.lf.ucoz.ru/blog/chto_vy_dumaete_ob_integririvannom_obrazovanii_detej_s_ogranichenny_mi_vozmozhnostjami_zdorovja/2010-05-26-1
10. Federal state educational standard <http://eduinspector.ru/2015/04/15/inklyuzivnoe-obrazovanie-po-fgos-korreksionnye-shkoly-sohranyayutsya/>

Дата поступления: 22.01.2019.

УДК 316.6

**ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЙ ДИССОНАНС И
ФАСИЛИТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ)
ИНКЛЮЗИИ В КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ****В.В. Васина**Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова,
г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается психология инклюзии в культуре народов. В основе инклюзии находится идея общества включающего, т.е. любой человек (человек с ограниченными возможностями здоровья, другой национальности, культуры, вероисповедания и т.д.) может быть включен в социальные общественные отношения. Инклюзия - это культура всех народов, включенных в общую социальную жизнь. Базовым и необходимым условием жизни народа является социальное взаимодействие. Ключевыми понятиями в описании социального взаимодействия являются психосоциальный диссонанс, отражающий первый закон диалектики «единство и борьба противоположностей», и фасилитация социального взаимодействия – влияние на социальное взаимодействие, присутствие постороннего, непосредственно не участвующего во взаимодействии (социальное окружение, социальный фон). Показан психологический механизм фасилитации социального взаимодействия как саморефлексия, объективный взгляд на систему взаимодействия с позиции мета-Я, находящегося вне системы. Обсуждаются результаты эмпирических исследований, проведенных в Казани и Ижевске, по межэтническим и межконфессиональным взаимодействиям как элемент инклюзии – включение в общество разных наций и конфессий. Также получены результаты эмпирических исследований по исследованию стратегии поведения в напряженных (конфликтных) ситуациях, которые имеют место в инклюзии, в присутствии постороннего, фасилитатора, по методике Томаса в модификации В.В. Васиной. Показано, что присутствие фасилитатора стабилизирует социальное взаимодействие. Таким образом, фасилитация социального взаимодействия играет позитивную роль в инклюзии в культуре народов. Изменения в инклюзии приведут к изменениям в культуре всего народа, и, наоборот, изменения в других частях спектра культуры приведут к изменениям в инклюзии.*

***Ключевые слова:** психосоциальный диссонанс, фасилитация социального взаимодействия, инклюзия в культуре общества, инклюзия в образовании, межконфессиональные отношения, межнациональные отношения, стратегия поведения в напряженных ситуациях.*

В данном исследовании мы будем рассматривать понятие инклюзии в более широком смысле, как включение в полноценную жизнь общества различных в своих особенностях и проявлениях сограждан,

жителей нашей Планеты. Наиболее значимые различия в обществе - это национальность, конфессиональность, инвалидность и т.д.

Слово «инклюзия» произошло от глагола «include» (франц.) и означает «включать, содержать, иметь в своем составе, охватывать». В современном мире это слово отражает в большей степени новый взгляд на место человека в обществе, а не только на образование. Инклюзия - стержневая идея развития нынешнего образования, которая затрагивает ценностные социальные изменения общества. В основе инклюзии находится идея общества включающего, т.е. любой человек (человек с ограниченными возможностями здоровья, другой национальности, культуры, вероисповедания) может быть включен в социальные общественные отношения. Существенно, чтобы это включение способствовало кругу интересов всех членов сообщества, обеспечению равноправия их прав в любых видах деятельности, развитию их способности к автономной жизни. За этим кроется философская проблема - вопросы отношений «Я и Другой», формирования сознания граждан в условиях социального взаимодействия. Общество наше состоит из разнообразных людей. Не каждый другой принимается обществом одинаково и даже обязан приниматься им. В каждой ситуации открытость другому имеет свои границы (сохранение личной идентичности). Если такая возможность отсутствует, то вторжение другого будет воспринято как недружественное, как разрушительное, и этому вторжению будет дан отпор. Но общество в целом и социальные институты его (культура, образование, рынок труда и пр.) вырабатывают социальные нормы, регулирующие социальное взаимодействие. В какие-то времена такими нормами, или социальными стереотипами, были отторжение индивидов с инвалидностью, разных национальностей, конфессий и их социальная изоляция.

В понимании достоинства человека, его прав, идентичности и возникла идея инклюзии в фрейме масштабных изменений. Перемена относительно людей с инвалидностью была одним из проявлений данных изменений. Мировоззрение инклюзии (включающего общества) образовалась вследствие понимания ценности человеческого многообразия и различий между индивидами. Внедрение инклюзии допустимо лишь на основании принципов демократизации общества и при отсутствии по любому признаку дискриминации. Профессор Манчестерского университета Питер Миттлер дал такое определение: «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым,

независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся» [18].

Когда-то Поволжье входило в состав Половецкой Степи, Волжской Булгарии, Золотой Орды, Астраханского и Казанского ханств, а также Руси. Потом (вслед за завоеваниями Ивана IV) находилось полностью в составе Российского Царства, затем Российской Империи и, наконец, СССР (РСФСР) и Российской Федерации. Среднее Поволжье - Чувашия, Татарстан, Марий Эл, Пензенская, Нижегородская, Самарская, Ульяновская области. Нижнее Поволжье – Волгоградская, Саратовская, Астраханская области, Республика Калмыкия.

Культура - это скопленные обществом духовные и материальные ценности, наслоение времен и народов, эпох, сплавленных воедино. Поволжье является особенной этнографической зоной Восточной Европы, которая расположена на стыке Азии и Европы. Народы, которые населяют Поволжье, имеют немало общего в историческом и экономическом развитии, а также в культуре, происхождении, быте. В Поволжье (особенно в Республике Татарстан) проживают люди многих конфессий и национальностей, но в аспекте историческом «к народам Поволжья относятся: марийцы, мордва, удмурты, чуваша, поволжские или казанские татары и башкиры» [16]. Культуры народов Поволжья взаимодействуют и взаимообогащают друг с друга, включая и русскую, создают уникальную и яркую палитру культуры России, нашей Родины.

Таким образом, инклюзия является культурой народа, неотъемлемой частью общей культуры, включена в культуру всех частей, зависит от составляющих народной культуры.

В современном обществе особое внимание уделено инклюзии в образовании, с которого начинается культура общества. Инклюзия означает вовлечение школьника с особыми образовательными потребностями полностью в жизнь школы. Смыслом инклюзии является полное вовлечение школьника с ОВЗ в социальную жизнь класса. Инклюзивный класс в идеале должен состоять из нескольких групп школьников с особыми образовательными потребностями, для того чтобы школьники могли общаться друг с другом.

В основе инклюзивного образования лежит идея, исключающая любую дискриминацию школьников и обеспечивающая равноправное отношение ко всем, при этом создает особенные условия для школьни-

ков, которые имеют специальные образовательные потребности. Инклюзивное образование является развитием общего образования и подразумевает доступность этого образования для всех, т.е. приспособления к разнообразным потребностям всех школьников, и это обеспечивает доступ к обучению для школьников с особыми потребностями через расширение участия в общественной и культурной жизни. Когда преподавание и обучение будут эффективными в результате видоизменений, внедряемых инклюзивным образованием, тогда выиграют все школьники (не только школьники с ОВЗ).

Инклюзия предполагает вовлечение на всех уровнях: местном, региональном, национальном. Она призывает быть активными не только родителей, но и учителей, а также гражданское сообщество. Только это сможет способствовать участию законодательных органов в систематическом улучшении окружающей социальной среды для детей. Вовлеченность всех участников образовательного процесса является обязательной, если в государстве действительно есть инклюзия. Инклюзия - это не только создание удобств для детей с ОВЗ в школе, а часть национальной стратегии по развитию образования, часть культуры государства в целом и местных сообществ, в частности.

Инклюзия - это культура всех народов, включенных в общую социальную жизнь.

Начиная с этапа возникновения общественного образования на Руси в X в., люди с психофизическими отклонениями были лишены его получения. От того, какой вид дефекта и ограниченности возможностей имели молодые люди, подростки и дети, они могли обучаться в общих образовательных учреждениях, в школах при монастырях и церквях, дома, чаще же оказывались «на улице», тем самым пополняя ряды юродивых, маргиналов, становились нищими. Общество, государство не уделяли особого внимания обучению и признанию людей с психофизическими дефектами. Признание (устаревшее) - обозначает «внимание», «опека», «забота», «догляд», «уход».

Приведем периоды развития образования в России лиц с ОВЗ или инвалидностью:

1. Зарождение всеобщего обучения (IV-VI вв).

Дети и молодые люди получают семейное образование, основанное на народной педагогике.

2. Развитие общего образования (VI-IX вв).

Обучение детей и молодежи производится при церквях и монастырях. Инвалиды получают признание при религиозных учреждениях.

3. Становление системы общего образования (XI-XII вв).

Развитие общего образования и появление первых образовательных учреждений. Становление государственного призрения с ОВЗ и инвалидностью.

4. Развитие системы специального и общего образования (XVIII-XIX вв).

У детей и подростков с психофизическими отклонениями появляется возможность учиться в массовой интегрированной школе. Развиваются методические подходы в специальном образовании.

5. Развитие интегрированного образования и переход к инклюзивной стратегии (XX в.).

Развитие методов специального образования, появление интегрированного образования. Начало перехода к инклюзивной школе.

6. Развитие инклюзивного образования (XXI в.).

Начало перехода к инклюзивному образованию на всех уровнях государственной образовательной системы, включая профессиональное образование [14].

Имеются документальные свидетельства обучения взрослых и подростков в народных училищах с физическими дефектами в XVIII в. Выдержка из «Правил для учащихся в народных училищах», которые были изданы до выхода «Устава народных училищ в Российской империи» Ф.И. Янковича: «к тому из «соучеников», кто имеет какой-либо телесный недостаток (горбат, хром и т.д.), следует относиться особенно вежливо и внимательно, «содержать его в братской любви» [17]. В XIX в. существенно изменилось отношение к людям с отклонениями. Тогда для лиц с различными нарушениями возникли учебные заведения. В 1806 г. в г. Павловск (около Санкт-Петербурга) было открыто «Опытное училище для глухонемых» - первое учебно-воспитательное заведение, в котором обучались всего 12 человек. Уже через год было открыто образовательное учреждение для лишенных зрения - первое в стране [11]. Значительно позже начали развиваться методики обучения для умственно отсталых. В г. Рига в 1854 г. для детей с задержкой умственного развития и прочими психическими заболеваниями была создана первая школа-интернат. На необходимость обучения инвалидов государство обращает внимание уже к концу XIX в. Такие образовательные учреждения прекращают быть частными, начинают получать субсидии и государственную поддержку, увеличивается количество училищ.

В научной и организаторской деятельности, которая была направлена на развитие дефектологической и психолого-педагогической науки в начале XX в., принимали активное участие известные российские ученые: Л.С. Выготский, В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, В.П. Кащенко, А.С. Макаренко, А.Ф. Лазурский, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий. Они были не только организаторами и инициаторами общественно-педагогического движения и проведения съездов, но и создателями институтов и академий, различных научных лабораторий, экспериментальных площадок, новых теорий и педагогических идей. В Петербурге в начале XX в. по инициативе В.М. Бехтерева были созданы Психоневрологический и Педагогический институты, в которых предполагалась подготовка психологически образованных юристов, врачей, педагогов [1]. В этот же период в Москве создается Педагогическая академия при участии А.П. Нечаева. Главной целью академии являлась подготовка высококвалифицированных экспертов по вопросам народного образования, педагогов, организаторов воспитательной работы с подростками и детьми [15].

Высшее образование для лиц с ОВЗ к концу XX в. приняло широкое распространение для нашей страны. Студенты могли выбирать перспективные и интересные специальности, при этом учитывать при поступлении доступность образовательных учреждений, обучаться по новым формам обучения и специальным образовательным программам, получать помощь от специалистов-психологов. Важен также и экономический фактор - выделяемые средства на приобретение высшего образования инвалидов являются, по существу, инвестициями, поскольку по окончании учебы они возвращаются в учебное заведение в виде подоходного налога в течение нескольких лет с работающего высококвалифицированного специалиста и государство освобождается от того, что необходимо выплачивать пособия социально незащищенным и малоимущим группам граждан.

На протяжении всей истории развития специального образования наши педагоги, психологи и врачи заложили основы дефектологии и коррекционной педагогики; открыты научные институты, в которых велась подготовка педагогов; исследовались особенности обучения лиц с ОВЗ; велась разработка система оказания помощи детям с ОВЗ. Открывались факультеты на базе вузов для подготовки лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Современные ученые пытаются решить новые возникающие вопросы и проблемы развития инклюзивного образования: разработка

педагогических условий, которые необходимы для реализации в вузах инклюзивного образования; оценка социальной и экономической эффективности процессов инклюзии в законодательном регулировании.

Ключевым и основополагающим в инклюзии, как и в культуре, является социальное взаимодействие, которое определяет структуру и динамику инклюзии, культуры. Именно через взаимодействие происходят проблемы (возникают вопросы), и только через взаимодействие они решаются. Один из основных законов диалектики говорит о единстве и борьбе противоположностей в нашем полюсном мире. Эти противоположности создают психологическую напряженность и, соответственно, движение («за» - сближение, «против» - отталкивание). Противоположности возникают в отношении людей с ОВЗ – принимают их как «нормальных», равноправных членов общества или же, наоборот, не принимают. Эти же проблемы существуют в культуре и в других ее областях, в противостоянии: национальностей, конфессий, по гендерным различиям, в инклюзии и т.д. Для народов Поволжья как многонационального и многорелигиозного образования основными противоположностями являются: национальность, конфессия (религия) и инклюзия как показатель терпимости к различиям, толерантности в культуре.

В.В. Васиной показано, что ключевыми в социальном взаимодействии являются психосоциальный диссонанс как отражение единства и борьбы противоположностей и фасилитация социального взаимодействия как отражение влияния социального окружения (одного или многих субъектов взаимодействия) непосредственно на участвующих в самом взаимодействии, и предложены модели.

Психосоциальный диссонанс: определение, математическая модель.

Закон диалектики формулируется как единство и борьба противоположностей. Исходя из этого закона и также понятия когнитивного диссонанса Л. Фестингера нами (совместно с Р.Г. Халитовым) были предложены понятие и модель психосоциального диссонанса между субъектами взаимодействия, которыми могут быть малые и большие социальные группы, индивиды, общества, сообщества. Психосоциальный диссонанс – это несоответствие представлений субъектов взаимодействия (когнитивная, смысловая составляющая) нормам, сформировавшимся в данной социальной среде данного субъекта социального взаимодействия, и возникающая психическая напряженность (энергетическая, эмоциональная составляющая) между данными субъектами

взаимодействия, которая приводит к точке бифуркации (выбора) траектории дальнейшего развития взаимодействия: либо сотрудничество, творчество (единство полюсов) субъектов взаимодействия, либо противопоставление (борьба полюсов) субъектов взаимодействия с соответствующими последствиями в виде психосоматических расстройств и заболеваний, болезненных стрессов, нераскрытых гештальтов, комплексов и т.д. В первом случае реализуется вариант открытой системы, когда система (субъект взаимодействия) обменивается информацией, энергией с окружающим его миром, что приводит к понижению энтропии и творческому развитию. Во втором случае вариант закрытой системы, когда система (субъект взаимодействия) сам себя закрывает, замыкается, защищается, соответственно, как у всякой замкнутой системы энтропия повышается, и это приводит к распаду системы, в конечном итоге к психологическим и физическим заболеваниям субъекта взаимодействия и т.д. [10; 19].

Была предложена математическая вероятностная модель психосоциального диссонанса, которая позволяет при помощи формул качественно и численно определять психосоциальный диссонанс [10; 19]. Полученные формулы для определения межгруппового диссонанса показывают их несимметричность. Например, одна группа может не испытывать психосоциальный диссонанс к другой по какой-либо характеристике, при этом другая группа психосоциальный диссонанс испытывает к первой, как мы увидим ниже из эмпирических исследований.

Итак, психосоциальный диссонанс является определяющим в социальном взаимодействии и дает возможность качественно и численно определять социальное взаимодействие между субъектами (индивидами, группами, обществами) и прогнозировать его развитие методом измерения риска возникновения психического напряжения в инклюзии общества: межконфессионального, межэтнического или в образовании.

Итак, вовремя обнаруженный (прогнозируемый) психосоциальный диссонанс - межконфессиональный, межэтнический или в образовании - может предупредить социальные, разрушительные процессы в обществе и построить условия для созидательного развития социальных групп (конфессиональных, этнических и в образовании) и общества в целом. Появилась возможность определения психологической стратегии предостережения вероятного неблагополучия в будущем, преодоления кризисов развития групп (конфессиональных, этнических и в образовании), людей в группах и в самом обществе.

Эмпирические исследования

Для эмпирического доказательства возможности определения межконфессиональных и межэтнических конфликтов необходимо в качестве объекта исследования рассмотреть большие социальные группы (конфессиональные и этнические), разбирая их как совокупность статистических данных для нахождения параметров вероятностного распределения представлений.

В качестве пилотажного исследования (В.В. Васина, Р.Г. Халитов – участие в тестировании и обработка данных; Е.А. Чеверикина – подбор методов исследования) были выбраны студенты Удмуртского государственного университета (УдГУ) (выражаем благодарность Н.И. Леонову за помощь, оказанную нам при тестировании студентов). Результаты тестирования обрабатывались при помощи формул для вычисления психосоциального диссонанса (ПСД) для различных антагонистических пар: атеисты – верующие, атеисты – космополиты (таблица 1) и для пар по национальному признаку (таблицы 2 и 3). Первая группа в паре – эталонная группа, вторая группа по сравнению с первой испытывает психосоциальный диссонанс. В следующей паре колонок сравниваемая группа с эталонной меняются. Диссонанс, как мы знаем из формул и видим из таблицы, несимметричен: одна из групп по сопоставлению с другой может находиться в диссонансе, но при этом другая группа может не ощущать диссонанс.

Проводилось тестирование по трем методикам: Типы этнической идентичности (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова); Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (О.А. Кравцова, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Е. Хухлаев); Шкала фашизма (Э. Френкель-Брунsvик, Т. Адорно, Р. Сэнфорд, Д. Левинсон) [4-6].

I. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (О.А. Кравцова, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Е. Хухлаев) включает следующие субшкалы:

1. Шкала «этническая толерантность» раскрывает отношение индивида к представителям иных этнических групп и установки в вопросе межкультурного взаимодействия.

2. Шкала «социальная толерантность» разрешает исследовать толерантные и интолерантные признаки в отношении разных групп (преступников, меньшинств, людей больных психически), а также распознать установки индивида по отношению к разным социальным процессам.

3. Шкала «толерантность как черта личности» содержит пункты, которые диагностируют личностные черты, убеждения и установки, в большей степени определяющие взаимоотношение человека с окружающим миром.

4. Всеобщий уровень толерантности.

II. Методика «Типы этнической идентичности» (С.В. Рыжова, Г.У. Солдатова) содержит следующие субшкалы:

1. Этнонигилизм – форма гипоиентичности, которая представляет собой уклонение от своей этнической группы и розыски константных социально-психологических ниш по неэтнической мерке.

2. Этническая индифферентность – размазывание этнической идентичности, которое выражается в неактуальности этничности, неопределенности этнической идентичности.

3. Норма (положительная этническая идентичность) – соединение положительного отношения к своему народу с положительным отношением к иным народам. В многоэтническом обществе положительная этническая идентичность обладает характером нормы и присуща большинству. Норма задает наилучший баланс толерантности касательно и собственной, и других этнических групп, позволяющий рассматривать норму, с одной стороны, как условие стабильного существования и самостоятельности этнической группы, а с другой стороны – как условие спокойного межкультурного взаимодействия в многоэтническом мире.

Усиление разрушительности в межэтнических отношениях определено изменениями этнического самосознания по образу гиперидентичности, соответствующими в тесте трем субшкалам:

4. Этнотроизм – этот тип идентичности возможно выражается в невинной форме на словесном уровне как следствие восприятия через фильтр словообразования «мой народ», но может выражать, к примеру, раздражение и напряженность в общении с субъектами иных этнических групп или же признание за своим народом права решать свои проблемы за счет постороннего.

5. Этнотзоляционизм – выступление за необходимость «очищения» национальной культуры, убежденность в превосходстве своего народа, ксенофобия, отрицательное отношение к межэтническим бракам.

6. Этнотфанатизм – готовность на любые действия из-за этнических интересов, вплоть до этнических «чисток»; отказ иным народам в праве пользования социальными привилегиями и ресурсами; приори-

тет над правами человека этнических прав народа; обеление жертв в войне за благополучие народа своего.

Этноэгоизм, этнофанатизм, этноизоляционизм выступают ступенями гиперболизации этнической идентичности, которая означает появление унижающих форм межэтнических отношений. Гиперидентичность в межэтническом взаимодействии обнаруживает себя в разных формах этнической нетерпимости: отстаивание политики ограничения прав и возможностей членов других групп, раздражение, которое возникает как реакция на их присутствие, геноцид, насильственные и агрессивные действия против другой группы.

III. Шкала фашизма (Э. Френкель-Брунвик, Т. Адорно, Р. Сэнфорд, Д. Левинсон) определена для вскрытия авторитарной личности и позволяет измерить уровень этноцентризма и антисемитизма без упоминания актуальных политико-экономических проблем или конкретных меньшинств. Параметрами авторитарной личности являются следующие:

1. Консерватизм - сильнейшая привязанность к ценностям среднего класса.

2. Авторитарное подчинение - неразумное влечение к подчинению авторитетам (старшим, родителям, вождям и т.д.), раболепие перед властью государства, нужда в сильном лидере.

3. Авторитарная агрессия - не уважающие ценности, склонность к наказанию и отвержению людей, нужда во внешнем объекте для освобождения агрессивных импульсов, подавленных в «мы-группе».

4. Антиинтрацепция - подавление воображения и фантазии, неприятие всего творческого, субъективного, обесценивание человека и пр.

5. Суеверность и стереотипия - ригидность мышления, склонность к суевериям, вера в предначертание судьбы.

6. «Комплекс власти» - мышление в таковых категориях, как вождь-последователи, сильный-слабый, господство-подчинение; преувеличение значимости твердости и силы характера; выставление конвенционализированных атрибутов «Я»; самоидентификация с образами, которые воплощают силу.

7. Деструктивность и цинизм - оценка враждебности как естественной по отношению к чужакам, очернение человеческой природы, общая враждебность.

8. Проективность - проекция инстинктивных, неосознанных импульсов на внешний мир; предрасположение верить, что мир опасен и зол.

9. Чрезмерный интерес к сексуальным «происшествиям». Гиперболизированная озабоченность как своей сексуальной жизнью, так и чужой.

По анкетным данным всю выборку разделили на 3 группы: 1) атеисты; 2) верующие (мусульмане, христиане); 3) «космополиты», которые веруют в Бога без конкретной конфессии.

Был вычислен психосоциальный диссонанс по всем 19 шкалам, который представлен в таблице 1. В первой колонке указаны названия вышеприведенных шкал. Последующие шесть пар колонок представляют значение психосоциального диссонанса для трех изучаемых конфессиональных групп. «Р» – интегральное значение психосоциального диссонанса между группами; «Р+» - психосоциальный диссонанс в положительной стороне оси исследуемой характеристики, т.е. по оси для больших значений; «Р-» - психосоциальный диссонанс в отрицательной стороне оси исследуемой характеристики, т.е. по оси для меньших значений характеристики. Затусованные ячейки представляют значение психосоциального диссонанса выше 0,32, выше - тенденции к психосоциальному диссонансу по этой шкале. Цифры, выделенные жирным шрифтом, имеют значение выше или близкое к 0,5, т.е. существует психосоциальный диссонанс между указанными группами.

Таблица 1

Межконфессиональный психосоциальный диссонанс

этал.-сравн.	атеист-вер.		вер.-атеист		атеист-косм.		косм.-атеист		вер.-косм.		косм.-вер.	
	Р+	Р-	Р+	Р-	Р+	Р-	Р+	Р-	Р+	Р-	Р+	Р-
ПСД												
Г. этн.тол.	0,35	0,02	0,07	0,45	0,41	0,02	0,05	0,49	0,21	0,13	0,12	0,19
соц.тол.	0,25	0,09	0,09	0,25	0,08	0,15	0,25	0,17	0,03	0,27	0,37	0,10
тол.лич.	0,42	0,01	0,05	0,54	0,25	0,09	0,09	0,26	0,10	0,40	0,27	0,02
общ.тол.	0,44	0,03	0,03	0,46	0,23	0,02	0,12	0,41	0,03	0,20	0,36	0,13
II.эт.нигиз.	0,02	0,14	0,36	0,17	0,06	0,15	0,28	0,17	0,24	0,17	0,09	0,15
эт.индф.	0,01	0,04	0,35	0,27	0,14	0,10	0,18	0,23	0,36	0,20	0,02	0,11
нор.эт.ид.	0,14	0,14	0,17	0,17	0,10	0,03	0,20	0,34	0,12	0,03	0,19	0,33
эт.эгоизм	0,04	0,12	0,32	0,19	0,06	0,18	0,30	0,14	0,17	0,22	0,14	0,11
эт.изол.	0,06	0,19	0,29	0,14	0,15	0,17	0,17	0,15	0,28	0,15	0,07	0,17

эт.фанат.	0,03	0,20	0,35	0,13		0,08	0,27	0,28	0,08		0,21	0,23	0,10	0,09
Ш.консерв.	0,09	0,14	0,23	0,18		0,09	0,34	0,28	0,05		0,13	0,36	0,20	0,03
авт.подч.	0,04	0,02	0,27	0,32		0,04	0,14	0,33	0,17		0,11	0,38	0,24	0,03
авт.агрес.	0,02	0,16	0,38	0,16		0,07	0,33	0,31	0,06		0,20	0,33	0,10	0,03
ан.интрац.	0,07	0,16	0,26	0,16		0,07	0,26	0,30	0,09		0,13	0,26	0,19	0,08
сுவ.стер.	0,03	0,01	0,29	0,34		0,09	0,07	0,23	0,25		0,24	0,26	0,08	0,06
ком.влас.	0,07	0,04	0,24	0,29		0,13	0,17	0,19	0,15		0,21	0,31	0,10	0,04
дестр.цин.	0,03	0,49	0,47	0,02		0,04	0,33	0,37	0,06		0,24	0,06	0,11	0,30
проектив.	0,16	0,32	0,16	0,04		0,16	0,37	0,16	0,02		0,16	0,21	0,16	0,11
озаб.секс.	0,07	0,15	0,27	0,17		0,10	0,17	0,23	0,15		0,20	0,18	0,12	0,14

Из таблицы видно, что существует психосоциальный диссонанс между группами атеистов и верующих по шкалам «толерантность как черта личности» и «этническая толерантность» и, соответственно, «общая толерантность» между атеистами и верующими. Причем симметрично, при смене эталонной группы, у атеистов диссонанс проявлен больше. Аналогичная тенденция по этнической толерантности между космополитами и атеистами. При этом психосоциальный диссонанс по социальной толерантности отсутствует. Поэтому можно говорить, что у атеистов низкая толерантность (как личностная черта и этническая), и ниже настолько, что атеисты испытывают психическое напряжение, что может ввергнуть в конфликт эти социальные группы. По остальным показателям «тенденции к диссонансу» (крашенные ячейки без жирного выделения) имеют низкие значения. При более тонком изучении проблемы для специалистов эти значения, может быть, представят интерес.

Таблица 2

Межэтнический психосоциальный диссонанс

этал.-сравн.	рус.-тат.		тат.-рус.		рус.-удм.		удм.-рус.		тат.-удм.		удм.-тат.	
	Р+	Р-	Р+	Р-	Р+	Р-	Р+	Р-	Р+	Р-	Р+	Р-
ПСД												
этно.тол.	0,36	0,03	0,06	0,42	0,06	0,00	0,24	0,40	0,00	0,18	0,48	0,15
соц.тол.	0,09	0,10	0,23	0,22	0,40	0,07	0,03	0,32	0,48	0,10	0,01	0,29
тол.лич.	0,11	0,14	0,22	0,18	0,14	0,21	0,19	0,11	0,18	0,24	0,13	0,09
общ.тол.	0,15	0,02	0,16	0,38	0,27	0,06	0,09	0,32	0,28	0,21	0,06	0,10
эт.нигиз.	0,03	0,22	0,36	0,12	0,32	0,03	0,07	0,39	0,60	0,02	0,01	0,56

эт.индф.	0,25	0,00	0,12	0,51		0,29	0,03	0,08	0,38		0,21	0,27	0,10	0,06
нор.эт.ид.	0,28	0,09	0,08	0,26		0,17	0,20	0,14	0,12		0,09	0,30	0,26	0,06
эт.эгоизм	0,00	0,54	0,64	0,04		0,05	0,31	0,33	0,07		0,43	0,09	0,02	0,29
эт.изол.	0,00	0,15	0,62	0,16		0,12	0,12	0,19	0,20		0,65	0,12	0,00	0,29
эт.фанат.	0,00	0,43	0,68	0,09		0,01	0,22	0,43	0,12		0,49	0,09	0,01	0,30
консерв.	0,07	0,28	0,29	0,08		0,09	0,34	0,26	0,05		0,17	0,22	0,14	0,10
авт.подч.	0,15	0,05	0,17	0,30		0,16	0,14	0,16	0,18		0,17	0,28	0,15	0,06
авт.агрес.	0,04	0,16	0,33	0,16		0,17	0,27	0,15	0,07		0,30	0,27	0,03	0,05
ан.интрац.	0,15	0,21	0,17	0,11		0,17	0,31	0,15	0,05		0,18	0,26	0,14	0,07
суев.стер.	0,24	0,03	0,11	0,39		0,13	0,03	0,18	0,35		0,07	0,20	0,27	0,13
ком.влас.	0,18	0,11	0,14	0,21		0,13	0,07	0,18	0,26		0,11	0,12	0,21	0,20
дестр.цин.	0,20	0,10	0,12	0,23		0,09	0,19	0,24	0,13		0,07	0,28	0,30	0,08
проектив.	0,05	0,03	0,26	0,32		0,04	0,20	0,34	0,13		0,10	0,44	0,27	0,01
озаб.секс.	0,02	0,05	0,33	0,25		0,14	0,17	0,18	0,15		0,31	0,27	0,03	0,05

Мы наблюдаем выраженный диссонанс по шкале «деструктивность и цинизм» для пары атеисты-верующие, а также тенденцию к диссонансу для пары атеисты-космополиты (для пары верующие-космополиты психосоциальный диссонанс отсутствует) - очернение человеческой природы, общая враждебность, оценка враждебности как естественной по отношению к чужакам. Деструктивность и цинизм больше выражены у атеистов по сопоставлению с космополитами и верующими. Из-за этого появляется психическое напряжение – космополиты и верующие не зачисляют данное качество у атеистов как нормальное, что может привести к конфликту.

Значения психосоциального диссонанса в случае межэтнических отношений для трех этнических групп: татары, русские, удмурты, приведены в таблице 2. Такая же структура таблицы, как и для таблицы 1.

Из таблицы 2 видно, что в отношениях этнических групп татар и русских психосоциальный диссонанс присутствует симметрично по шкалам «этноэгоизм» и «этнофанатизм»: как у татар по отношению к русским (-0,54 и -0,43), так и у русских по отношению к татарам (+0,64 и +0,68), но более сильно выражены этноэгоизм и этнофанатизм у русских, что создает психическое напряжение в группах, но более сильное у русских. По шкалам «этническая индифферентность», «этническая толерантность», «этноизоляционизм» психосоциальный диссонанс не симметричен: у татар отсутствует психосоциальный диссонанс (отсут-

ствуется психическое напряжение по этим шкалам во взаимоотношениях с русскими); у русских же присутствует психосоциальный диссонанс этнической индифферентности (-0,51), по этнической толерантности (-0,42) и по шкале «этноизоляционизм» (+0,62). У русских возникает психическое напряжение в связи с тем, что они менее этнически индифферентны (или, наоборот, что татары более индифферентны), менее этнически толерантны (или, наоборот, что татары более толерантны) и этнически более изолированы, т.е. чувствуют себя среди татар изолированными. И все это создает психическое напряжение и возможные конфликты.

Остаются тенденции по этим же шкалам к психосоциальному диссонансу и риску возникновения межэтнического конфликта между русскими и удмуртами. И еще прибавляется тенденция к психосоциальному диссонансу по шкале «социальная толерантность» (0,40): у удмуртов выше социальная толерантность, что создает психическое напряжение; удмурты думают, что у русских низкая социальная толерантность; и, наоборот, у русских появляется психическое напряжение из-за более высокой толерантности удмуртов.

Во взаимоотношениях удмуртов и татар обнаружился симметричный психосоциальный диссонанс по шкале «этнонигилизм»: удмурты, по сравнению с татарами, больше нигилистичны к своей нации (аналогичная тенденция проявляется у удмуртов и с русскими). Также несимметричный психосоциальный диссонанс проявляется в межэтнических отношениях татар и удмуртов по пяти шкалам: этноэгоизм (0,43), этническая и социальная толерантности (по 0,48), этноизоляционизм (0,65), проективность (0,44), этнофанатизм (0,49).

Для целостного восприятия картины мы просчитали психосоциальный диссонанс всей выборкой («обществом») и между каждой нацией по отдельности. В таблице 3 представлены результаты вычислений.

Таблица 3
Психосоциальный диссонанс между группой студентов всей выборки и группами студентов татар, русских, удмуртов

этал.-сравн.	все-рус.		рус.-все		все-тат.		тат.-все		все-удм.		удм.-все	
	P+	P-	P+	P-	P+	P-	P+	P-	P+	P-	P+	P-
ПСД												
этно.тол.	0,14	0,22	0,18	0,11	0,32	0,05	0,07	0,35	0,04	0,02	0,27	0,34
соц.тол.	0,13	0,18	0,19	0,14	0,06	0,12	0,27	0,19	0,35	0,08	0,04	0,29
тол.лич.	0,17	0,15	0,14	0,16	0,12	0,13	0,20	0,18	0,15	0,21	0,17	0,11
общ.тол.	0,14	0,21	0,18	0,12	0,13	0,04	0,18	0,32	0,25	0,08	0,10	0,26

эт.нигиз.	0,16	0,17	0,16	0,15	0,03	0,24	0,37	0,11	0,31	0,04	0,07	0,37
эт.индф.	0,13	0,22	0,20	0,11	0,18	0,01	0,15	0,43	0,23	0,06	0,11	0,30
нор.эт.ид.	0,14	0,16	0,18	0,15	0,26	0,09	0,09	0,25	0,16	0,20	0,16	0,12
эт.эгоизм	0,22	0,10	0,11	0,23	0,00	0,38	0,54	0,07	0,09	0,21	0,25	0,12
эт.изол.	0,20	0,16	0,12	0,16	0,00	0,14	0,59	0,17	0,17	0,11	0,15	0,21
эт.фанат.	0,24	0,12	0,10	0,21	0,00	0,28	0,60	0,12	0,04	0,15	0,33	0,17
консерв.	0,19	0,11	0,13	0,21	0,09	0,21	0,24	0,12	0,11	0,28	0,22	0,07
авт.подч.	0,18	0,18	0,14	0,14	0,17	0,06	0,15	0,28	0,18	0,16	0,14	0,16
авт.агрес.	0,18	0,14	0,14	0,18	0,05	0,13	0,30	0,18	0,18	0,24	0,13	0,08
ан.интрац.	0,16	0,12	0,16	0,20	0,15	0,17	0,17	0,15	0,17	0,27	0,15	0,07
суев.стер.	0,16	0,21	0,15	0,11	0,25	0,05	0,10	0,34	0,14	0,05	0,17	0,29
ком.влас.	0,17	0,18	0,14	0,14	0,20	0,13	0,12	0,19	0,15	0,09	0,17	0,23
дестр.цин.	0,18	0,16	0,14	0,16	0,23	0,10	0,10	0,23	0,11	0,19	0,22	0,13
проектив.	0,20	0,17	0,12	0,15	0,09	0,03	0,22	0,33	0,06	0,21	0,29	0,12
озаб.секс.	0,18	0,17	0,14	0,15	0,03	0,06	0,31	0,24	0,16	0,18	0,15	0,14

Результаты весьма интересны. В целом в обществе русские студенты не испытывают психосоциального диссонанса по исследуемым шкалам. У удмуртов наблюдаются слабые тенденции к психосоциальному диссонансу. Во взаимодействиях татар с обществом сильно выраженный психосоциальный диссонанс по четырем шкалам: этноэгоизм (0,54), этническая индифферентность (-0,43), этнофанатизм (0,60), этноизоляция (0,59). Татары диссонанса не испытывают, а общество по этим шкалам испытывает психосоциальный диссонанс – этническая индифферентность выше, чем у общества в целом, т.е. этническая индифферентность у общества ниже, что и создает риск межэтнического конфликта. Этноэгоизм, этнофанатизм, этноизоляция имеют большее значение для общества, по сравнению с татарами, так как этноэгоизм, этнофанатизм, этноизоляция являются ступенями гиперболизации этнической идентичности, которая ведет к появлению дискриминационных форм межэтнических взаимоотношений, когда гиперидентичность в межэтническом взаимодействии прорывается в разных формах этнической нетерпимости: отстаивание политики ограничения возможностей и прав членов других групп, раздражение, которое возникает как реакция на присутствие их, насильственные и агрессивные действия против другой группы (вплоть до геноцида), то только можно посочувствовать студентам-татарам, которые живут в Удмуртии. Видимо, все это пережитки национальной политики СССР,

когда ограничивались нацменьшинства во всем, по сравнению с русскими, и была даже придумана новоиспеченная национальность - «советский народ». Поскольку удмурты живут в Республике Удмуртия, вот и сложилась подобная ситуация. Более объемные исследования, возможно, дадут иной результат. Здесь мы представили возможности нашего метода.

Мы показали инклюзию в общности (включенность разных конфессий и национальностей в общество) в цифрах на примере межэтнического и межконфессионального взаимодействия народов Поволжья (татары, русские, удмурты).

Фасилитация социального взаимодействия

Фасилитация социального взаимодействия является вторым после психосоциального диссонанса определяющим элементом социального взаимодействия. Чтобы увидеть противоречия (противоположности) в социальном взаимодействии, оценить и увидеть пути разрешения их, необходимо посмотреть на ситуацию взаимодействия и на собственное состояние со стороны и объективно, без эмоций, не включенным в систему (теорема Геделя: описать систему полностью можно, лишь находясь вне системы, за системой).

Социальная фасилитация была зафиксирована впервые в конце XIX в. в опытах Ш. Фере (французского физиолога), а затем описана подробно В. Меде, Ф. Олпортом, Н.Н. Ланге с В.М. Бехтеревым и др. В журнале «Science» 16 июля 1965 г. появилась статья «Социальная фасилитация» Роберта Зайонца, которая стала началом целого направления социально-психологических исследований. В научный обиход понятие «фасилитация» ввел Р. Зайонц [2]. Иногда присутствие посторонних людей ведет к ухудшению последствий деятельности. Это явление обрело название социальной ингибиции (т.е. подавления). Понятие фасилитации будем рассматривать в континууме «фасилитация-ингибиция», «улучшение-ухудшение» и будем определять словом «фасилитация» континуум целиком, который включает как улучшение социального взаимодействия, так и ухудшение. Так как оценка действия относительна (для кого-то хорошо, для другого может быть плохо), поэтому понятие нужно рассматривать в «числовом» континууме оценки «хорошо-плохо» и рассматривать ее как превалирование значений в некотором промежутке этого континуума.

В дальнейшем исследователями использовалось понятие социальной фасилитации, показывающее явление влияния присутствия наблюдателей, непосредственно не участвующих в деятельности (иг-

рах, трудовой и умственной деятельности, обучении). Мы попытались теоретически обобщить и описать явление фасилитации, его психологический механизм и предложили понятие и модель фасилитации социального взаимодействия как ядро явления социальной фасилитации.

Для раскрытия механизмов (психологии) фасилитации социального взаимодействия в инклюзии необходимо это явление рассмотреть системно. Одним из первых предложивших в отечественной психологии системный подход был основатель Института психологии РАН Б.Ф. Ломов [13]. Современная наука и практика все больше обращаются к науке о самоорганизующихся системах - синергетике (И. Пригожин, Г.Г. Маленецкий, С.П. Курдюмов, В.Г. Буданов [3]).

Система – субъекты взаимодействия в инклюзии, которые находятся в поле взаимодействия, и что они включены в систему наблюдает наблюдатель-фасилитатор. При самоорганизации системы наблюдателем выступает виртуальный, внутренний фасилитатор – в психическом пространстве Я-фасилитатор из множества «Я» в матрице памяти субъектов взаимодействия, но находящийся вне множества – это метапозиция «Я» (М.М. Бахтин, Губерт Херманс) [12; 20], которая определяет систему как самостоятельную, целостную единицу, обозначает ее границы (зону комфорта, правила, нормы) и противопоставляет другим системам «не-Я». Внешний фасилитатор (через зеркальные нейроны) возбуждает внутреннего, виртуального Я-фасилитатора у субъекта и активизирует внутренние процессы саморазвития, самоорганизации систем – субъектов социального взаимодействия (личностей, малых и больших социальных групп) через переход идентификации из персональной в социальную. Таким образом, хорошо подготовленный, грамотный фасилитатор оказывает помощь в активации процессов самоорганизации социального взаимодействия, в социальном поле которого происходит саморазвитие субъектов взаимодействия. Итак, улучшение социального взаимодействия оказывается базовым, ключевым в развитии субъектов взаимодействия. Особенно это актуально в инклюзии, где в силу объективных факторов «затруднено» социальное взаимодействие. Присутствие постороннего (фасилитатора, наблюдателя) - воображаемого или реального - влияет на социальное взаимодействие субъектов коммуникации в инклюзии. Результат зависит также от личностных качеств взаимодействующих, персональной социальной или идентификации их в психической реальности, а не от специфических возможностей и ограничений в физической реальности, отраженных в психической реальности, на которую оказывает воздействие наблюда-

тель-фасилитатор. В этом заключается механизм фасилитации (психология) социального взаимодействия.

Итак, в основе механизма (психологии) фасилитации социального взаимодействия покоится рефлексия субъектов взаимодействия на систему взаимодействия, т.е. на свое и партнера, с метапозиции «Я», происходящего в присутствии наблюдателя-фасилитатора. Эта рефлексия (объективный взгляд со стороны на взаимодействие) приводит в континууме улучшение-ухудшение к трансформации сценария социального взаимодействия, и результат регистрируется, в континууме фасилитация-ингибция.

Наблюдатель-фасилитатор в социальном взаимодействии инклюзии модифицирует представления о социальном взаимодействии и, соответственно, тип взаимодействия (поведения в инклюзии), а также повышает вероятность социализации субъектов инклюзии. Для процесса инклюзии необходимы виртуальные и реальные фасилитаторы (социальный фон) для модификации представлений социума на инклюзию, для развития субъектов взаимодействия и их социализации.

Исходя из вышесказанного, мы дали следующее определение понятия: «фасилитация социального взаимодействия» – это изменение социального взаимодействия субъектов (общества, социальной группы, индивида) посредством актуализации в сознании представления (образа) о системе социального взаимодействия и самого себя во взаимодействии в присутствии наблюдателя-фасилитатора, являющегося ключом активации метапозиции Я и механизма рефлексии [7-9].

Эмпирические исследования

На основе вышеизложенных положений была разработана методика вскрытия роли фасилитатора в социальном взаимодействии. Проведено исследование склонности к восприятию фасилитационного воздействия в напряженных ситуациях по стратегиям поведения Томаса, модифицированное В.В. Васиной. Исследуемая выборка - 200 человек в возрасте от 18 до 55 лет обоих полов, в которую входят субъекты с ОВЗ, студенты инклюзивного образования заочного и дневного отделений КИУ.

Определены корреляции между стратегией поведения (X) и изменением его (ΔX) в присутствии постороннего-фасилитатора. Диагональные элементы таблицы корреляции имеют высокие отрицательные значения: сотрудничество - «-0,55», противоборство - «-0,36», компромисс - «-0,48», уступка - «-0,55», избегание - «-0,38» (при достоверности 0,01). Это обозначает, что увеличение X приводит к уменьшению

ΔX , т.е. существует тенденция к сохранению начального значения X (среднее значение для группы). Уменьшение X приводит к увеличению ΔX , т.е. существует тенденция к возвращению к начальному значению X . Итак, в присутствии фасилитатора стабилизируются начальные групповые значения нормы стратегии поведения (принятые в группе), т.е. присутствие фасилитатора при отклонении поведения от групповых норм возвратит поведение к первоначальным значениям, т.е. улучшает, стабилизирует социальное взаимодействие (поведение) в социальной группе и социализирует субъект взаимодействия. Особенно это жизненно в инклюзивном обществе (в политике, культуре и образовании, экономике), когда фасилитатор способствует улучшению социализации субъектов социального взаимодействия, приводя (улучшая) взаимодействие к нормам групп, где происходит взаимодействие.

Таким образом, мы показали решающую роль психосоциального взаимодействия и фасилитации социального взаимодействия в инклюзии в культуре общества. Культура – это то, что связывает народы, т.е. единство в выборе стратегии социального взаимодействия в точке бифуркации, в точке психосоциального диссонанса. Нельзя отделить разные противоположности, рассматривая систему в целом (можно только при анализе в науке), противоположности «работают» комплексно и влияют друг на друга. Противоположности создают напряженные ситуации (напряженности, конфликты) в социальном взаимодействии, и изучая стратегии поведения субъектов взаимодействия в напряженных (конфликтных) ситуациях, можно делать выводы о том, как себя поведут субъекты в спектре противоположностей – национальном, конфессиональном, инклюзивном и т.д., поскольку человек целостен и его стратегия поведения едина в различных по спектру ситуациях. Если у субъекта взаимодействия в стратегии поведения развиты, преобладают «сотрудничество», «творчество», то у него развита толерантность к религии, национальности, инклюзии. Если у человека преобладает стратегия «противоборство», «борьба», то он будет проявлять непримиримость, нетерпимость, агрессию. И так по всему спектру стратегий поведения в напряженных ситуациях.

Мы показали, что к инклюзии нужно относиться как к целостному явлению культуры народов Поволжья. Культура проявляется во всех ее частях, и части создают целостность. Изменения в инклюзии приведут к изменениям в культуре всего народа, и, наоборот, изменения в других частях спектра культуры приведут к изменениям в инклюзии. Противоположности (конфликты) неизбежны в силу полюсно-

сти мира и законов диалектики, и важно направление приложения энергии напряжения для созидания окружающего мира и социальных отношений, инклюзии в обществе и образовании.

Литература

1. Бехтерев В.М. Феномены мозга. - М.: АСТ, 2014.
2. Большая психологическая энциклопедия // <http://psychology.academic.ru/7371>
3. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. - 3-е изд., доп. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. - 240 с.
4. Васина В.В. Межэтнические и межконфессиональные конфликты в аспекте социального взаимодействия: В сб. научных статей «Проблемы диагностики риска возникновения и предупреждения межэтнических и межконфессиональных конфликтов». - Казань: ЧОУ ВПО АСО, 2014. - С. 110-126.
5. Васина В.В. Социально-психологическое предупреждение возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов // Казанский пед. ж-л. - 2014 - № 4. - С. 45-54.
6. Васина В.В. Социально-психологическое прогнозирование риска возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов (на примере Республики Татарстан). [Текст]: Монография / [Фахрутдинов Р.Р., Васина В.В., Чеверикина Е.А., Халитов Р.Г.]; Академия социального развития. - Казань: Акад. социального образования, 2014. - 175 с.
7. Васина В.В. Эффект фасилитации социального взаимодействия // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований. - М.: ИПРАН, 2016. - С. 767-774.
8. Васина В.В. Эффект фасилитации социального взаимодействия в аспекте конфликта // Социальный мир человека. - Вып. 6: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире», 14-16 апр. 2016 г. - Ижевск: ERGO, 2016. - С. 22-27.
9. Васина В.В. Социализация субъектов через фасилитацию социального взаимодействия в инклюзивной практике // Известия Саратовск. ун-та. - Новая серия. - Сер. Акмеология образования. Психология развития». - Саратов, 2017.
10. Васина В.В. Психосоциальный диссонанс - операциональное определение социального взаимодействия // В.В. Васина, Р.Г. Халитов / Ананьевские чтения-2017: Преемственность в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов: Материалы междунар. научной конф., 24-26 окт. 2017 г. - СПб.: Айсинг, 2017. - С. 149 - 150.
http://ananyev.spbu.ru/images/files/2017/ananevskie_chtenija_2017_sbornik_2.pdf
11. Заварицкий Д.Л. Сборник материалов. - СПб., 2006.
12. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. - 2005. - № 1 (2). - С. 51-72. - <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005.html>.
13. Ломов Б.Ф. Системность в психологии (1996). - <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D07>.
14. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Е.В. Михальчи. - М.: Изд. «Юрайт», 2018. - 177 с. - https://studme.org/145462/pedagogika/istoriya_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_ros_sii

15. Пискунов И.А. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. - М.: Сфера, 2001. - С. 236-237.
16. Попова Е. «Разноликость» укладов народов Поволжья. - http://www.niworld.ru/Statei/e_popova/e_popova_1.htm; <http://tatar-history.narod.ru/uklad.htm>
17. Пыльнев Ю.В., Рогачев С.Л. Школы и просвещение Воронежского края в XVIII в. - Воронеж: Квадрат, 1997.
18. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. - М., 2012.
19. Халитов Р.Г. Особенности психосоциального диссонанса коммуникативно-волевых компонентов психики в половозрастных группах: Дисс ... канд. психол. наук: 19.00.05. - Казань, 2012. - 173 с.
20. Hermans H.J.M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning / Culture & Psychology. - 2001. - V. 7(3). - P. 243-281.

Автор публикации

Васина Вероника Викторовна, канд. психол. наук, доцент, профессор кафедры инклюзивного образования, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, г. Казань, Россия, e-mail: virash1@mail.ru

PSYCHOLOGY (PSYCHOSOCIAL DISSONANCE AND FACILITATION OF SOCIAL INTERACTION) OF INKLYUZIYA IN THE CULTURE OF THE PEOPLE OF THE VOLGA REGION

Vasina V., Candidate of psychological sciences, professor, professor of department of inclusive education, Kazan innovative university of V.G. Timiryasov, Kazan, Russia, e-mail: virash1@mail.ru

***Abstract.** In article the inklyuziya psychology in the culture of the people is considered. At the heart of an inklyuziya there is an idea of the society including i.e. any person (the physically disabled person, other nationality, culture, religion, etc.) can be included in the social public relations. Inklyuziya is the culture of all people included in the general social life. A basic and necessary condition of the life of people is social interaction. Key concepts of the description of social interaction are the psychosocial dissonance reflecting the first law of dialectics «unity and conflict of opposites», and a facilitation of social interaction – influence on social interaction presence of the stranger who is directly not participating in interaction (a social environment, a social background). The psychological mechanism of a facilitation of social interaction as a self-reflection, an objective view on the system of interaction from a position meta-Ya, being out of a system is shown. Results of the empirical researches conducted in Kazan and Izhevsk on interethnic and interfaith interactions as an inklyuziya element – inclusion in society of the different nations and faiths are discussed. Results of empirical researches on a research of strategy of behavior in intense (conflict) situations which take place in an inklyuziya, in the presence of the stranger, the facilitator by a technique Thomas in V.V. Vasina's modification are also received. It is shown that presence of the facilitator stabilizes social interaction. Thus, the facilitation of social interaction plays a positive role in an inklyuziya in the culture of the people. Changes in an*

inklyuziya will lead to changes in the culture of all people and vice versa, changes in other parts of a range of culture will lead to changes in an inklyuziya.

Keywords: *a psychosocial dissonance, a facilitation of social interaction, an inklyuziya in the culture of society, an inklyuziya in education, the interfaith relations, the international relations, the strategy of behavior in intense situations.*

References

1. Behterev V. Fenomeni mozga. - M.: ACT, 2014.
2. Bolshaya psihologicheskaya enciklopediya // <http://psychology.academic.ru/7371>
3. Budanov V. Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoi nauke i v obrazovanii. - Izd. 3-e dop. - M.: Knizhny dom «LIBROKOM», 2009. - 240 p.
4. Vasina V. Mejetnicheskie i mejkonnessionalnie konfliktki v aspekte socialnogo vzaimodeystviya // V sbornike nauchnih statei «Problemi diagnostiki riska vzniknoveniya i preduprezhdeniya mejetnicheskikh i mejkonnessionalnih konfliktkov». – Kazan: ChOU VPO ASO, 2014. - P. 110-126.
5. Vasina V. Socialno_psihologicheskoe preduprezhdenie vzniknoveniya mejnacionalnih i mejkonnessionalnih konfliktkov // Kazanskiy pedagogicheskii jurnal. – 2014. - № 4. - P. 45-54.
6. Vasina V. Social'no-psihologicheskoe prognozirovanie riska vzniknoveniya mezhnacional'nyh i mezhkonnessional'nyh konfliktkov (na primere Respubliki Tatarstan). [Tekst]: Monografiya / [Fahrutdinov R., Vasina V., Cheverikina E., Halitov R.]; Akademiya social'nogo razvitiya. - Kazan: Akad. social'nogo obrazovaniya, 2014. - 175 p.
7. Vasina V. Effekt fasilitacii social'nogo vzaimodeystviya // Procedury i metody eksperimental'no-psihologicheskikh issledovanij. - M.: IPAN, 2016. - P. 767-774.
8. Vasina V. Effekt fasilitacii social'nogo vzaimodeystviya v aspekte konfliktka // Social'nyj mir cheloveka. - V. 6: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediaciya v interkul'turnom mire», 14-16 aprelya 2016 g. - Izhevsk: ERGO, 2016. - P. 22-27.
9. Vasina V. Socializaciya subektov cherez fasilitaciyu social'nogo vzaimodeystviya v inklyuzivnoj praktike // «Izvestiya Saratovskogo universiteta. - Novaya seriya. - Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya». - Saratov, 2017.
10. Vasina V. Psihosocial'nyj dissonans - operacional'noe opredelenie social'nogo vzaimodeystviya // V. Vasina, R. Halitov / Anan'evskie chteniya-2017: Preemstvennost' v psihologicheskoy nauke: V. Bekhterev, B. Anan'ev, B. Lomov: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, 24-26 oktyabrya 2017 g. - SPb.: Ajsing, 2017. - P. 149-150. - http://ananyev.spbu.ru/images/files/2017/ananevskie_chtenija_2017_sbornik_2.pdf
11. Zavarickij D. Sbornik materialov. - SPb., 2006.
12. Leont'ev D. Neklassicheskij vektor v sovremennoj psihologii // Postneklassicheskaya psihologiya. Social'nyj konstrukcionizm i narrativnyj podhod. - 2005. - № 1 (2). - P. 51-72. - <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005.html>.
13. Lomov B. Sistemnost' v psihologii (1996). - <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D07>.
14. Mihal'chi E. Inklyuzivnoe obrazovanie: uchebnyk i praktikum dlya bakalavriata i magistratury / E. Mihal'chi. - M.: Izdatel'stvo Yurajt, 2018. - 177 p. - https://studme.org/145462/pedagogika/istoriya_razvitiya_inklyuzivnogo_obrazovaniya_rossii

15. Piskunov I. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do konca XX veka. - M.: Sfera, 2001. - P. 236-237.
16. Popova E. «Raznolikost'» ukладov narodov Povolzh'ya. - http://www.niworld.ru/Statei/e_popova/e_popova_1.htm; <http://tatar-history.narod.ru/uklad.htm>
17. Pyl'nev Yu., Rogachev S. Shkoly i prosveshchenie Voronezhskogo kraya v XVIII veke. - Voronezh: Kvadrat, 1997.
18. Rossijskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya / Pod red. V. Ryskinoy, E. Samsonovoj. - M., 2012.
19. Halitov R. Osobennosti psihosocial'nogo dissonansa kommunikativno-volevyh komponentov psihiki v polovozrastnyh gruppah: Diss ... k. psihol.n.: 19.00.05. Kazan', 2012. - 173 p.
20. Hermans H.J.M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning / Culture & Psychology. - 2001. - V. 7(3). - P. 243-281.

Дата поступления: 05.02.2019.

УДК 159.923.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**Е.В. Михальчи¹, Е.Е. Михальчи²**

¹Институт бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

²Научно-исследовательский центр Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации, г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрены принципы гештальт-подхода, реализация которых в ходе учебного процесса лиц с ОВЗ и инвалидностью направлена на формирование у них жизнестойкости как психологического качества личности. Авторы приводят упражнения, в основе которых положены принципы гештальт-подхода, направленные на формирование жизнестойких психологических установок у учащихся в ходе изучения адаптационной дисциплины «Психология жизнестойкости».*

***Ключевые слова:** психология жизнестойкости, гештальт-подход, лица с ОВЗ и инвалидностью, адаптивное обучение.*

Жизнестойкость можно рассматривать как психологическое качество личности, непосредственно связанное и детерминирующее физическое состояние человека. Формирование жизнестойкости личности и ее компонентов у учащихся, имеющих ограничения возможностей здоровья в различных формах и инвалидность, является одной из целей реализации адаптивного обучения и психолого-педагогического сопровождения в организациях высшего образования. Для формирования жизнестойкости у студентов с ОВЗ и инвалидностью в ходе учебного процесса авторы предлагают изучать теоретические аспекты психологии жизнестойкости, применять психологическое консультирование и психологическую работу, методы библиотерапии, в том числе сказкотерапию, проводить «Тренинг жизнестойкости» (HardiTraining), применять комплексы специальных физических упражнений и формировать культуру правильного питания, обучать техникам дыхания и медитации [3; 4; 6-8].

В ходе преподавания адаптационной дисциплины для лиц с ОВЗ и инвалидностью «Психология жизнестойкости» на базе Института бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), а также проведения обследований учащихся, имеющих психофизические нарушения, и из условно-здоровой группы [5] и индивидуальных консультаций с учащимися авторы пришли к выводу, что для эффективного изучения данной дисциплины и формирования жизнестойких психологических установок у студентов необходимо применять гештальт-подход в рамках данного учебного курса.

Целями данной статьи являются рассмотрение теоретических основ гештальт-психологии, используемых для формирования жизнестойкости у лиц с ОВЗ и инвалидностью и практических примеров применения принципов гештальт-подхода и специальных упражнений в рамках преподавания адаптационной дисциплины «Психология жизнестойкости» и консультационной работы с учащимися рассматриваемой группы.

Под жизнестойкостью (*hardiness*) личности будет пониматься «мера способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности» [2, с. 8]. Американские ученые С. Мадди и С. Кобейса (*Maddi Salvatore* и *Kobasa Suzanne*) выделяют следующие компоненты психологического конструкта жизнестойкости:

- вовлеченность (*commitment*), в которую входит «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности»;

- контроль (*control*) как «убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего»;

- принятие риска или вызова (*challenge*), которое представляет собой «убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта» [2, с. 3].

Их развитие может быть целенаправленно личностью посредством самореализации принципов гештальт-подхода.

Гештальт-психология и гештальт-подход (от нем. *gestalt* – форма, образ, структура) получили свое развитие в трудах немецких и американских ученых-психологов начала XX в.: К. Гольдштейна, Ф. Перлза, П. Гудмена, Л. Перлз и др., и позже их принципы получили свое расширение и распространение в научных работах таких совре-

менных психологов, как С. Гингер, Ж.-М. Робин, М. Шиффман, Я. Старак, Т. Кей, Дж. Олдхейм, Э. Харрис Томас, Г. Масколье, Н.Б. Долгополов и др.

То, что гештальт-психология направлена на работу с эмоциями и переживаниями индивида через физический контакт и изучение его телесных сигналов, а также включает в себя телесное осознание (awareness), делает возможным применение ее подходов для формирования жизнестойкости и психологической работы с лицами, имеющими ограничения возможностей здоровья и инвалидность.

С. Гингер (Ginger Serge) отмечает, что «гештальт располагает на пересечении психоанализа, психотелесных видов терапии, в духе Райха (Райх Вильгельм - психоаналитик. - Е.М.), психодрамы, феноменологических и экзистенциальных подходов, различных направлений восточной философии» [1, с. 13]. Он является автором пентаграммы Гингера, которая позволяет системно рассматривать пять основных измерений человеческой деятельности (физическое, аффективное, рациональное, социальное, духовное), и теории Self, в которой определены функции Self, представления о креативном приспособлении на границе-контакт, о цикле контакта и его нарушениях.

Компоненты жизнестойкости личности можно определять и рассматривать, используя понятия и подходы гештальт-психологии. В данном контексте эти компоненты (вовлеченность, контроль, принятие вызова/риска) не всегда будут иметь позитивное значение для развития человека в рамках психологии жизнестойкости, однако они могут применяться в рамках учебного процесса и психологической работы и отражают экзистенциальные проблемы в формировании витальных принципов у лиц с ОВЗ и инвалидностью. Далее рассмотрим определения и функции компонентов психологического конструкта жизнестойкости с позиций гештальт-подхода.

С. Гингер С. считает гештальт телесно-ориентированной терапией и вводит понятия, характеризующие вовлеченность гештальт-терапевта в работу с клиентами:

- контролируемой вовлеченности, при которой гештальт-терапевт «не выражает всего того, что чувствует; ... однако все то, что он выражает, это именно то, что он чувствует» [1, с. 79];

- эмоциональной и телесной вовлеченности, которые позволяют прибегать к мобилизации тела клиента, «к воплощению его эмоций, даже к моделированию контакта – мягкого или агрессивного – в «терапевтическом теле к телу», полагая, что такой тип взаимодействия мо-

близует глубокие слои мозга, побуждает архаические ассоциации и способствует реорганизации ментальных образов, а также когнитивной и аффективной репрезентации» [1, с. 80].

Ж.-М. Робин понимает вовлеченность как возможность «поместить себя в опыт другого человека», которая может осуществляться «на словах и объясняться на деле» [9, с. 274].

Таким образом, понятие «вовлеченности», приводимое в теории психологии жизнестойкости, расширяется и включает в себя телесно-ориентированный подход, использование которого помогает лицам с ОВЗ и инвалидностью лучше осознавать свои эмоциональные и физические реакции на стрессоры, повысить свой интерес к деятельности и участию в учебном процессе, эффективно работать с психологами и педагогами в процессе формирования жизнестойкости личности.

Контроль является компонентом психологического конструкта жизнестойкости, имеющим двойное значение в развитии личности: человек может пытаться контролировать других, и это является невротической потребностью, и он сам может оказаться контролируемым и нуждаться в постоянном наблюдении за собой. В гештальт-психологии контроль оценивается как «одна из самых распространенных невротических черт» [11, с. 102] человека. Потребность в контроле обусловлена страхом индивида перед спонтанностью, другие люди в этом случае воспринимаются как угроза собственной безопасности.

В случае с реализацией функции контроля у лиц с ОВЗ и инвалидностью она чаще всего выражается в формах самоконтроля собственных эмоций, физического состояния и изменений в самочувствии, а также контроля или гиперконтроля со стороны родителей и близких людей, врачей, учителей и т.д. Если человек с психофизическими нарушениями пытается развивать у себя навыки самоконтроля и «контролировать «плохие» и провоцировать «хорошие» чувства, то он строит новые невротические защиты» [11, с. 108], которые могут вызвать следующие симптомы: депрессию, тревогу, психосоматические заболевания и ухудшение общего самочувствия. Таким образом, выраженная потребность в контроле, в том числе в самоконтроле, выявленная у некоторых студентов с ОВЗ и инвалидностью в ходе психологического тестирования, должна быть скорректирована в ходе адаптивного учебного процесса и психологической работы.

«На границе-контакт», описываемой С. Гингером как «зона, где можно выявить дисфункциональность (или сопротивление) контакта и нормального цикла удовлетворения потребностей» [1, с. 161], человек

принимает решение о возможности риска, который можно рассматривать как «способ, которым мы можем достичь высшего удовлетворения в жизни» [10, с. 166]. Целями принятия риска в жизни являются «расширение своего понимания, достижение большей интеграции, большей целостности, более полного контакта, более ясной коммуникации и большего числа выборов относительно того, как можно хорошо жить» [10, с. 166]. Принимая риск и ответственность за свою жизнь, человек может вызвать непонимание и гнев других людей и оказаться отвергнутым, что приводит к конфликтам между лицом с ОВЗ и инвалидностью и объектами, которые контролируют его жизнедеятельность и препятствуют самореализации. Это может являться барьером для разрыва «кольца» контроля и препятствием для «риска быть живым» и должно быть проработано на гештальт-сессиях.

Далее рассмотрим упражнения, основанные на принципах гештальт-подхода, которые могут применяться в рамках самотерапии, индивидуальных и групповых занятий для формирования жизнестойкости личности и ее компонентов у лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также для коррекции развития гипертрофированных форм этих компонентов (пассивности, гиперконтроля, гиперопеки, стремлений к повышенному риску для жизни, экстремальных действий).

Вовлеченность

Телесное осознание позволяет войти в прямой контакт и направить студента на «путь» преодоления стресса и увеличения вовлеченности в деятельность. Студентам с низким уровнем вовлеченности по результатам «Теста жизнестойкости», «как правило, предлагают амплифицировать, или усилить, свои чувства и свой симптом – с тем, чтобы его можно было как можно лучше рассмотреть (как через лупу) и в некотором роде «позволить ему говорить» [1, с. 90]. Многие из учащихся, с которыми проводилась психоконсультационная работа (n=101), отмечали, что при возникновении стрессогенных обстоятельств и трудных жизненных ситуаций у них проявлялись психофизические симптомы разного характера, не приводящие к серьезным нарушениям здоровья и являющиеся предвестниками заболеваний (табл.).

Таблица

Распределение психофизических симптомов, возникающих при стрессах и в ТЖС у студентов из условно-здоровой группы и с ОВЗ и инвалидностью

Симптомы, не приводящие к нарушениям здоровья (кол-во студентов)	эмоциональные симптомы	апатия (7), волнение (3), вспыльчивость (1), гнев (1), замыкание в себе (1), лень (1), нервозность (7), одиночество (1), опустошение (1), плаксивость (5), раздражение (2), рассеянность (1), страх (2), тревога (5), усталость (4)
	вегетативные симптомы	«гусиная» кожа (3), головокружение (11), дрожь в руках и ногах/внутренняя дрожь (24), изменения голоса (1), изменения голоса (1 тела (1), нарушения дыхания/удушьё/отдышка (11), нарушения зрения (2), нервный тик (2), озноб (9), повышение температуры (4), покраснение кожи (4), потоотделение (12), пустота в груди (1), сердцебиение (24), скованность движений (1), снижение внимания (3), судороги (1), сухость во рту (2), тошнота (6), тяжесть в сердце (2), упадок сил (4), шум в ушах (1)
Симптомы - предвестники нарушений в здоровье (кол-во студентов)	пограничные состояния	апатия (7), голодание (1), дезориентация в пространстве (2), депрессия (2), длительная слабость (9), нарушения сна (7), невроз (3), нервный срыв (1) панические атаки (4), переедание (1), потеря аппетита (2), путанность в сознании (1), сильная тревога (3), упадок сил (4)
	болевыe симптомы	боли в животе (4), боли в ногах (1), боли в пальцах (1), боли в руках (2), боли в сердце (6), боли в спине (3), боли в шее (2), головные боли (27)

При сознательном усилении этих симптомов, возникающих в стрессовых и тяжелых жизненных ситуациях, студенты с ОВЗ и инвалидностью могли их полностью осознать и научиться управлять ими – контролировать их появление и останавливать развитие.

Контроль

Если у человека имеется склонность к контролю над другими людьми или он ощущает постоянный контроль со стороны других субъектов над собой, то для преодоления этой невротической потребности и формы внешнего давления необходимо применять следующие упражнения:

Упражнение 1. «Попробуйте, удерживая лицо под водой, задержав дыхание, позволить расслабиться всем мышцам вашего тела. Не

вытягивайтесь и не пытайтесь держаться на поверхности воды; ведите себя так, будто вы мертвы, дайте себе свободу быть» [11, с. 103].

Это упражнение можно делать в ванной, бассейне или в открытом водоеме. Также его можно проделать мысленно. При этом нужно лечь, закрыть глаз и расслабить тело.

Упражнение 2. «Разрешайте себе заплакать в любом месте, в любое время, даже если вы не знаете, почему плачете» [11, с. 104].

Давайте себе возможность ощутить и испытать свою тревожность. Восприятие своей тревожности и понимание ее дадут вам возможность управлять ею.

Упражнение 3. «Отмечайте те случаи, когда склоняетесь к импульсивным действиям с целью избежать тревожности. Отложите решение, побудьте с тревожностью как можно дольше».

Упражнению по преодолению контроля со стороны других лиц и подготовке себя для отделения от них может являться следующее:

Упражнение 4. «Попытайтесь разграничить себя и свое окружение. Проверьте, где грань между вашей кожей и миром. Это и есть ваша физическая граница. Садясь, проверьте, как вы чувствуете свои ягодицы на стуле. Стоя проверьте, как ваши ноги касаются земли. Как вы ощущаете границу? Можете ли разграничить мир, в котором живете, и собственное тело? Пройдитесь по всему своему телу и осознайте, где начинаетесь вы и где заканчивается окружающий мир» [10, с. 71].

Это упражнение позволяет отделить себя от внешнего мира, ощутить собственные границы, сконцентрировать внимание на себе и своих ощущениях, отделяя свое пространство от контроля со стороны окружающих лиц.

Два эффективных упражнения для снятия ощущения физического напряжения и психологического давления:

- ежедневное расслабление в теплой ванне;
- возможность потанцевать наедине с собой в любой странной и необычной манере.

Принятие вызова/риска

Для формирования способности принимать вызовы и риски в жизни студентам с ОВЗ и инвалидностью рекомендуется применять следующее упражнение в техники самотерапии:

Упражнение 5. «Составьте список своих планов, которые вы хотели бы выполнить. Сконцентрируйтесь на том замысле, который можно реализовать в обозримый срок. Запишите все неприятности, которые могут случиться с вами, если вы попытаетесь это сделать. Явля-

ются ли какие-либо из этих опасностей теми, которыми вы обычно останавливаете себя при воплощении своих замыслов в жизнь. Подумайте некоторое время о последствиях своих попыток, а затем рискните заняться этим делом и проверьте, сколько из ваших «катастрофических» ожиданий сбылось. Если что-то все же случилось – оказались ли последствия столь же плохими, как вы предполагали? Стоила ли игра свеч? И как вы себя чувствуете теперь?» [10, с. 28].

В данной статье были рассмотрены теоретические положения гештальт-психологии, которые можно использовать в процессе преподавания адаптационной дисциплины «Психология жизнестойкости» для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, а также при реализации психолого-педагогического сопровождения в организациях высшего образования. Авторы приводят упражнения, основанные на принципах гештальт-подхода, выполнение которых в рамках самотерапии, индивидуальной и групповой работы с учащимися, имеющими психофизические нарушения, будет влиять на формирование у них жизнестойкости как психологического качества личности и ее компонентов (вовлеченности, контроля и принятия вызова/риска). Использование принципов гештальт-подхода и теоретических положений гештальт-психологии в рамках адаптивного образовательного процесса имеет значение для лиц с ОВЗ и инвалидностью, так как они направлены на формирование навыков индивидуальной психологической защиты и самопомощи и эффективны в тех случаях, когда человек, «сталкиваясь с эмоциональными, соматическими, социальными, экзистенциальными и иными проблемами реальной жизни, учится их разрешать, извлекая уроки из опыта собственных провалов, исцеляется и обретает силу двигаться дальше» [11, с. 2]. В современной психологической литературе по гештальт-психологии приводятся более полные комплексы специальных упражнений и методик, способствующих улучшению психоэмоционального и физического состояния лиц с ОВЗ и инвалидностью, развитию у них навыков саморегуляции и контакта с окружающими. Авторы отмечают необходимость обучения этим упражнениям и эффективность их применения у студентов с психофизическими нарушениями, что делает включение гештальт-техник актуальным направлением в развитии адаптационного образовательного процесса и психологической работы с ними.

Литература

1. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. – 4-е изд. – М.: Академический проект, 2014.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006.
3. Михальчи Е.В. Психологический тренинг как метод формирования трансформационного совладания у студентов с ОВЗ и инвалидностью / Михальчи Е.В. // Вестник Пермского гос. гуманит.-пед. ун-та. - Серия №1. Педагогические и психологические науки. – 2018. – № 1. – С. 90-102.
4. Михальчи Е.В., Воробьева Е.Е. Формирование жизнестойкости у студентов с ОВЗ и инвалидностью / Михальчи Е.В., Воробьева Е.Е.: Сб. материалов IV Всеросс. заочн. науч.-практ. конф. «Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья». – Кемерово, 2017. - С. 184-190.
5. Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. К вопросу о преподавании адаптационной дисциплины «Психология жизнестойкости» для студентов с ОВЗ и инвалидностью / Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. // Педагогический имидж. – 2018. – Вып. 4. – С. 10-15.
6. Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. Сказкотерапия как метод формирования жизнестойкости у студентов с ОВЗ и инвалидностью / Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. - Серия: Филология, педагогика, психология. – 2018. – Вып. 2. – С. 90-96.
7. Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. Формирование жизнестойкости методами физического воспитания у лиц с ОВЗ и инвалидностью / Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. // Научное отражение. – 2018. – № 2. – С. 25-28.
8. Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. Формирование навыков социального взаимодействия у студентов с ОВЗ и инвалидностью / Михальчи Е.В., Михальчи Е.Е. // Инклюзия в образовании. – Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ». – 2017. – Вып. 4. – С. 92-108.
9. Робин Ж.-М. Быть в присутствие другого: этюды по психотерапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2006.
10. Старак Я, Кей Т., Олдхейм Дж. Техники гештальт-терапии на каждый день: Рискните быть живым. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2011.
11. Шиффман М. Гештальт-самотерапия: новые техники личностного роста. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2010.

Авторы публикации

Михальчи Екатерина Владимировна, старший преподаватель Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия.

Михальчи Елена Евгеньевна, младший научный сотрудник Научно-исследовательского центра Военной Академии генерального штаба, г. Москва, Россия.

THE USE OF THE PRINCIPLES OF THE GESTAL APPROACH IN THE FORMATION OF HARDINESS IN STUDENTS WITH DISABILITY

Mikhailchi E.V., lecture of the Institute of Business and Administration The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow.

Mikhailchi E.E., researcher of the Research Center of the Military Academy of the General Staff of the Russian Federation, Moscow.

Abstract. *The article discusses the principles of the gestalt approach, the implementation of which in the course of the educational process of persons with disabilities is aimed at developing their viability as a psychological personality. The authors cite exercises, the foundations of which are based on the principles of the Gestalt approach, aimed at the formation of resilient psychological attitudes among students in the course of studying the adaptation discipline «Psychology of Hardiness».*

Keywords: *psychology of hardiness, gestalt approach, persons with disabilities, adaptive learning.*

References

1. Ginger S. Gestalt: the art of contact. - 4th ed. - M.: Academic project, 2014.
2. Leontiev D., Rasskazova E. Hardiness Test. - M.: Smysl, 2006.
3. Mikhailchi E.V. Psychological training as a method of forming transformational coping among students with disabilities / Mikhailchi E.V. // Bulletin of the Perm State Humanitarian-Pedagogical University. - Series number 1. Pedagogical and psychological sciences. - 2018. - № 1. - P. 90-102
4. Mikhailchi E.V., Vorobyova E.E. Formation of hardiness in students with disabilities / Mikhailchi E.V., Vorobyova E.E.: Collection of materials IV All-Russian correspondence scientific-practical conference «Theory and practice of distance learning of students and young people with disabilities». - Kemerovo, 2017. - P. 184-190.
5. Mikhailchi E.V., Mikhailchi E.E. On the issue of teaching adaptive discipline «Psychology of hardiness» for students with disabilities / Mikhailchi E.V., Mikhailchi E.E. // Pedagogical image. - 2018. - Vol. 4. - P. 10-15.
6. Mikhailchi E.V., Mikhailchi E.E. Fairy tale therapy as a method of building hardiness in students with disabilities / Mikhailchi E.V., Mikhailchi E.E. // Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. - Series: Philology, pedagogy, psychology. - 2018. - Vol. 2. - P. 90-96.
7. Mikhailchi E.V., Mikhailchi E.E. Formation of hardiness methods of physical education in persons with disabilities / Mikhailchi E.V., Mikhailchi E.E. // Scientific reflection. - 2018. - № 2. - P. 25-28.
8. Mikhailchi E.V., Mikhailchi E.E. Formation of social interaction skills in students with disabilities / Mikhailchi E.V., Mikhailchi E.E. // Inclusion in education. - Kazan: University of Management «TISBI». - 2017. - Vol. 4. - P. 92-108.
9. Robin J.-M. Being in the presence of another: etudes on psychotherapy. - M.: Institute of General Humanitarian Studies, 2006.
10. Starak I., Kay T., Oldheim J. Techniques of gestalt therapy for every day: Take the risk of being alive. - 2nd ed. - M.: Psychotherapy, 2011.
11. Shiffman M. Gestalt-self-therapy: new techniques of personal growth. - 2nd ed. - M.: Psychotherapy, 2010.

Дата поступления: 25.01.2019.

УДК 37.047

**МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЕНСОРНОЙ И
ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ: К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ
СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ**

В.З. Кантор, М.А. Мазур

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена (РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Россия

***Аннотация.** В статье освещаются и анализируются результаты масштабного анкетного обследования учащихся старших классов школ, реализующих адаптированные образовательные программы. В русле установки на обеспечение преемственности школьного и вузовского образования лиц с инвалидностью характеризуются особенности профессионального выбора, его мотивации, ассистивного сопровождения и информационного обеспечения применительно к старшеклассникам с глубоким нарушением зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, а также раскрывается специфика системы их потребностей и предпочтений в части форм получения высшего образования и специальной программно-методической и ресурсно-технологической поддержки образовательной деятельности в вузе, на основе чего определяются резервы и направления совершенствования профориентационной работы со школьниками с ограниченными возможностями здоровья.*

Исследование проведено в рамках государственного задания Министерства высшего образования и науки РФ на выполнение работ по организации общественно-значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики в целях создания ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе образовательных организаций высшего образования на 2018 год.

***Ключевые слова:** лица с инвалидностью, вузовское образование, нозология, старше школьники, нарушения слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, социально-трудовая реабилитация, профориентация, мотивация профессионального выбора, специфические потребности, адаптированная образовательная программа.*

Современные тренды отечественной и международной образовательной политики в отношении людей с инвалидностью, ее установка на обеспечение и реализацию их права на непрерывное образование и получение образования всех уровней, в том числе высшего [1-3 и др.], актуализируют вопросы профориентации лиц с нарушениями в

развитии, поскольку она со всей очевидностью является одним из определяющих факторов преемственности их общего и профессионального образования.

С другой стороны, актуальность для дефектологии проблематики профориентации отчетливо обнаруживается и в социально-реабилитационной плоскости – в свете формируемых в последние годы представлений о структуре социальной реабилитации инвалидов и их реабилитационного потенциала, в соответствии с которыми социально-трудовая реабилитация выступает в качестве самостоятельного содержательного направления реабилитации, а профессиональное образование, в свою очередь, – в качестве педагогического средства социально-трудовой реабилитации [6]. С этой точки зрения профориентационная работа предстает как некий пропедевтический «инструмент» социально-трудовой реабилитации лиц с инвалидностью.

В данном контексте закономерно, что профориентационная тематика разрабатывается в коррекционной педагогике и психологии в различных аспектах, будь то мобилизация профориентационного потенциала семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья [6], диагностико-методическое обеспечение профориентационной деятельности [4] или педагогическое сопровождение формирования профессионально-трудовых ориентиров у абитуриентов с инвалидностью [9] и др.

Между тем, принципиально важная задача в области профориентации лиц с инвалидностью связана с оптимизацией их перехода со школьного на вузовский этап образовательной карьеры, тем более что адаптация выпускников специальных (коррекционных) школ-интернатов в ряде случаев осложняется совокупностью специфических негативных социально-психологических факторов [8].

При этом профориентационная поддержка подобного перехода и в организационно-методическом, и в содержательном плане должна учитывать особенности мотивационно-потребностной сферы старшеклассников с инвалидностью как потенциальных субъектов обучения в вузе.

Выявление данных особенностей и стало целью специального исследования, которое продолжило мониторинг образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью, начатый в 2017 г. и зафиксировавший совокупность неоднозначных тенденций, важных в плане совершенствования профориентационной работы с различными кате-

гориями школьников с инвалидностью и ОВЗ и их довузовской подготовки [5].

Это исследование было проведено на экспериментальной базе, расширенной как за счет охвата им целого ряда образовательных учреждений, ранее не вовлекавшихся в мониторинг, так и за счет существенного увеличения масштабов выборки респондентов, причем в тех образовательных организациях, которые послужили площадками для опроса уже повторно, в качестве респондентов выступили новые учащиеся, не задействованные в анкетировании прежде.

В итоге сформировался массив оригинальных эмпирических данных, полученных в результате анкетирования 185 учащихся 9-12-х классов 9-ти школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, реализующих адаптированные образовательные программы:

- школа № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика» (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- школа-интернат № 1 им. К.К. Грота Красногвардейского района Санкт-Петербурга (для незрячих и слабовидящих детей);
- школа-интернат № 2 Кировского района Санкт-Петербурга (для слабовидящих детей);
- школа-интернат № 31 Невского района Санкт-Петербурга (для глухих детей);
- школа-интернат № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга (для глухих детей);
- школа-интернат № 20 Петроградского района Санкт-Петербурга (для слабослышащих детей);
- школа-интернат № 33 Выборгского района Санкт-Петербурга (для слабослышащих детей);
- школа-интернат «Красные Зори» Ломоносовского района Ленинградской области (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата);
- Мгинская школа-интернат для детей с нарушениями зрения (Кировский район Ленинградской области).

Что касается внутренней структуры выборки респондентов в аспекте их принадлежности к различным нозологическим группам, то 43,24% опрошенных (80 чел.) имеют нарушения зрения; 27,57% (51 чел.) – нарушения слуха; 26,49% (54 чел.) – нарушения опорно-двигательного аппарата.

Что же касается распределения по годам обучения (классам), то 15,13% респондентов (28 чел.) обучаются в 9-м классе; 41,08% респондентов (76 чел.) - в 10-м классе; 27,57% (51 чел.) - в 11-м классе и 16,22% (30 чел.) - в 12-м классе.

При этом выборка формировалась как естественная, т.е. без введения каких-либо специальных процедур отбора респондентов, причем все школьники приняли участие в анкетировании на сугубо добровольных началах.

Задачами проведенного анкетного обследования выступили:

- изучение мотивации выбора профессии абитуриентами с ОВЗ и инвалидностью и определение источников получения ими соответствующей информации;
- установление нуждаемости абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью в помощи специалистов по профориентации при выборе профессии;
- выявление форм обучения, удобных для получения высшего образования людьми с ОВЗ и инвалидностью;
- уяснение потребности лиц с ОВЗ и инвалидностью в специальном техническом оборудовании и специальных услугах при получении высшего образования;
- оценка нуждаемости лиц с ОВЗ и инвалидностью в изменении и адаптации программ обучения в вузе с учетом их потребностей.

Количественная обработка результатов опроса осуществлялась двойным образом: если вопрос предполагал выбор респондентом только одного из предложенных вариантов ответа, то в этом случае использовались процентные показатели; если же респондент мог выбрать два и более вариантов ответа, то применялся рейтинговый показатель.

Определенность выбора будущей профессии

Ситуация, обнаружившаяся в свете ответов всей совокупности респондентов на вопрос анкеты о том, определились ли они уже со своей будущей профессией, свидетельствует о необходимости существенного повышения эффективности профориентационной работы со школьниками с инвалидностью и ОВЗ.

Так, только 27,57% опрошенных твердо уверены в том, какую профессию будут получать. Однако 36,22% респондентов отметили, что хотя и определились с выбором профессии, но все же имеют некоторые сомнения по этому поводу, а еще 16,76% – что видят свои про-

фессиональные перспективы лишь в общих чертах. Между тем, 19,45% участников анкетирования, по их словам, и вовсе не определились с будущей профессией.

При этом степень определенности позиции школьников с инвалидностью и ОВЗ дифференцируется в зависимости от аномального фактора, т.е. типа инвалидизирующего ограничения возможностей здоровья (см. рис. 1).

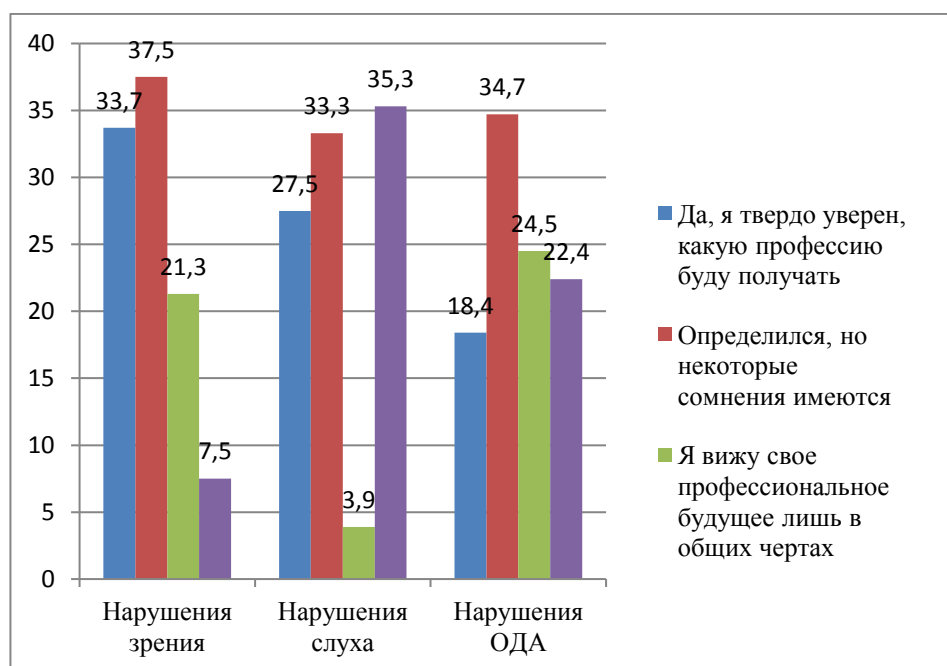


Рис. 1. Определенность профессионального выбора учащихся с инвалидностью и ОВЗ: нозологический аспект

В частности, среди школьников, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, заметно большую часть, чем среди остальных респондентов, составляют те, кто, по их признанию, видят свое профессиональное будущее лишь в общих чертах – 24,5% против 21,3% в выборке слепых и слабовидящих учащихся и вовсе против 3,9% в выборке глухих и слабослышащих учащихся.

В свою очередь, глухие и слабослышащие чаще других обнаруживали полную неопределенность своей позиции относительно будущей профессии – в 35,3% случаев на фоне 7,5% таковых среди слепых

и слабовидящих учащихся и 22,4% – применительно к учащимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Вместе с тем, по результатам проведенного анкетного опроса именно школьникам с глубоким нарушением зрения несколько больше, чем школьникам с инвалидизирующим нарушением слуха и школьникам с инвалидизирующим нарушением опорно-двигательного аппарата, присущи некоторые сомнения в окончательности сделанного профессионального выбора – 37,5% респондентов против 33,3% и 34,7% соответственно.

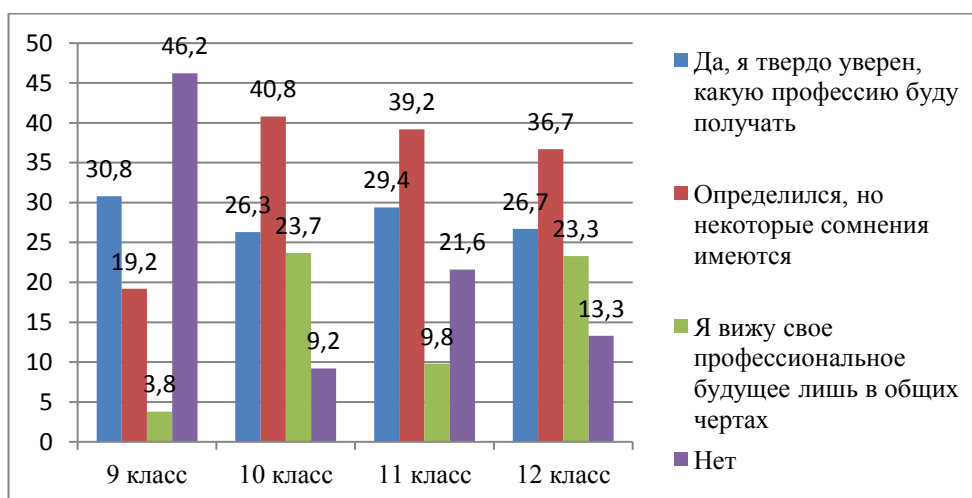


Рис. 2. Степень определенности профессионального выбора школьников с инвалидностью в зависимости от года обучения (класса)

В то же время четкость позиции учащихся в плане профессионального выбора различается и в зависимости от года обучения (класса).

Так (см. рис. 2), опрошенные учащиеся 10-го и 12-го классов чаще, чем учащиеся других классов, – в 23,7% и 23,3% случаев соответственно против 9,8% у учащихся 11-х классов и 3,8% у учащихся 9-х классов – отмечали, что видят свое профессиональное будущее лишь в общих чертах. Ученики 10-11-х классов с практически одинаковой частотой признавались в том, что хотя и определились с выбором профессии, но некоторые сомнения все же имеют (40,8% и 39,2% респондентов соответственно), тогда как ученики 12-го класса обнаруживали такую позицию только в 36,7% случаев, а ученики 9-го класса – лишь в

19,2% случаев. В свою очередь, ученики 9-х и 11-х классов несколько чаще проявляли твердую уверенность в выборе будущей профессии – 30,8% и 29,4% случаев соответственно, нежели ученики 12-го класса (26,7%) и 10-го класса (26,3%).

Мотивация выбора профессии

Картина, сложившаяся в масштабах всей выборки школьников с инвалидностью и ОВЗ по результатам их ответов на вопрос о том, какие аргументы при выборе профессии учитываются ими в первую очередь, позволяет обнаружить ряд важных обстоятельств, касающихся мотивации профессионального выбора.

Наиболее весомым аргументом для опрошенных (рейтинг 57,8) является соответствие профессии их увлечениям, хобби, что указывает на преимущественно сущностную, содержательную мотивацию профессионального выбора.

Прагматика же со всей очевидностью отодвигается на второй план – мотив, связанный с приносимым профессией доходом, имеет рейтинг 41,6; мотив популярности и престижа профессии – 29,7; мотив, лежащий в плоскости карьерных перспектив, – 23,8; мотив простоты получения профессии – 19,5.

Наконец, семейные традиции как мотив профессионального выбора и иные мотивы, в частности интерес и физические возможности, и вовсе являются аутсайдерами с рейтингом 4,3 и 5,4 соответственно.

Вместе с тем, в мотивации выбора профессии школьниками с инвалидностью и ОВЗ обнаруживаются определенные различия в зависимости от их принадлежности к той или иной нозологической группе и от года школьного обучения.

Так (см. рис. 3), у учащихся с нарушением слуха и нарушением зрения сравнительно более выражена мотивация профессионального выбора, связанная с достижением финансового эффекта от будущей работы (рейтинги 24,3 и 27,3 соответственно), тогда как для школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата подобная мотивация гораздо менее актуальна (рейтинг 13,5). Для последних гораздо более важны популярность, престиж выбираемой профессии (рейтинг 23,6).

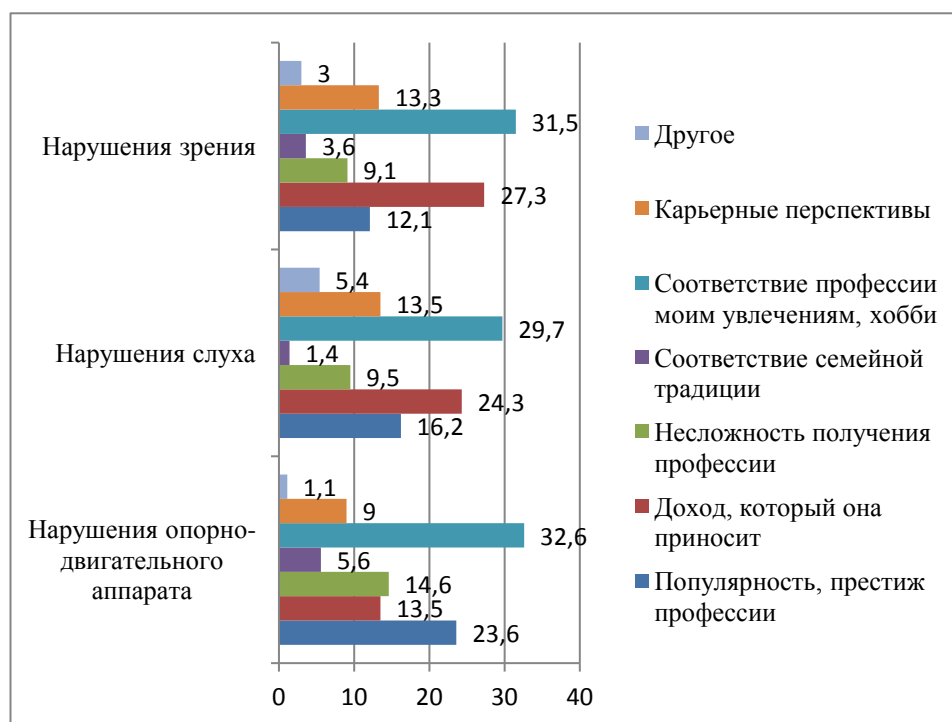


Рис. 3. Мотивация профессионального выбора школьников с инвалидностью и ОВЗ: нозологический аспект

Что же касается особенностей мотивации профессионального выбора школьников с инвалидностью и ОВЗ с точки зрения года обучения, то (см. рис. 4) для учащихся всех классов ведущими аргументами при выборе профессии выступают ее соответствие увлечениям (9-й класс – рейтинг 26,5; 10-й класс – рейтинг 29,5; 11-й класс – рейтинг 33,6; 12-й класс – рейтинг 35,6) и доход, который она приносит (9-й класс – рейтинг 23,5; 10-й класс – рейтинг 23,7; 11-й класс – рейтинг 23,4; 12-й класс – рейтинг 16,9).

В свою очередь, для учащихся 11-12-х классов важным обстоятельством являются открывающиеся перед ними карьерные перспективы (рейтинги 16,8 и 13,6 соответственно), в то время как для 9-10-классников более весомым мотивом являются популярность, престиж профессии (рейтинги 19,4 и 14,7 соответственно).

При этом ученики 12-го класса в равной степени с карьерными перспективами (рейтинг 13,6), а ученики 9-го класса - с популярностью

профессии (рейтинг 14,7) выделяют простоту получения профессии как мотив для ее выбора.

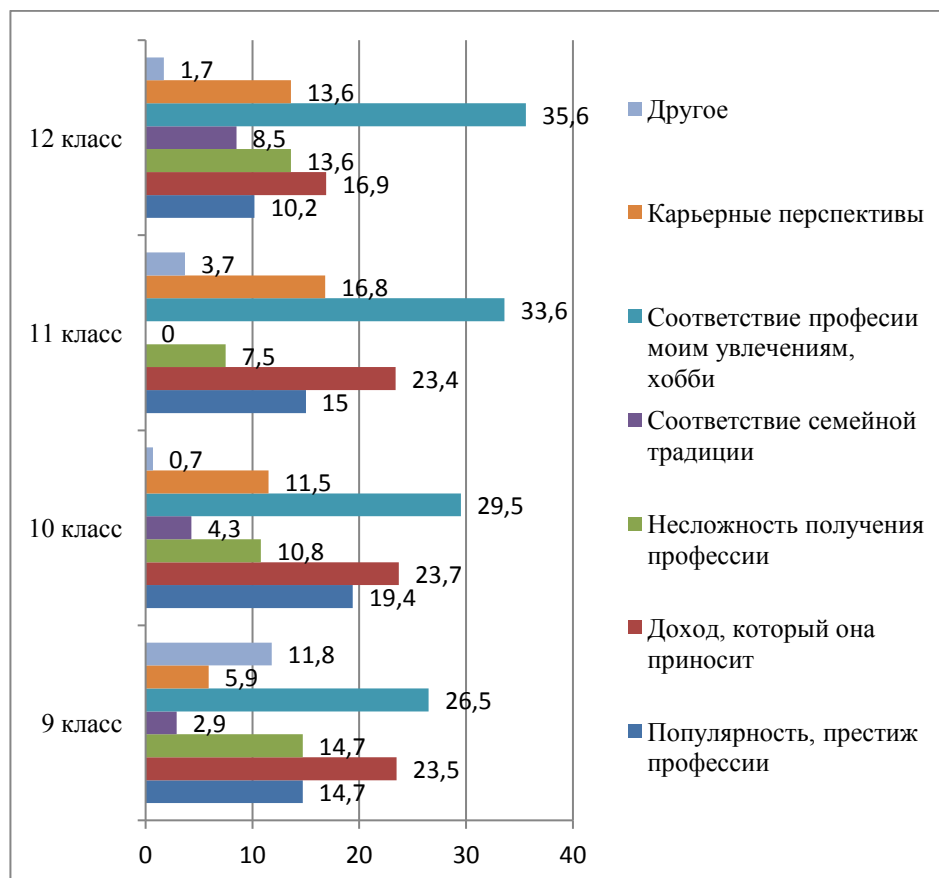


Рис. 4. Мотивация выбора профессии учащимися с инвалидностью и ОВЗ в зависимости от года обучения (класса)

Информационное обеспечение выбора профессии

Совокупность полученных ответов школьников с инвалидностью и ОВЗ на вопрос о том, на какие источники информации они ориентируются при выборе профессии, позволяет выявить особенности информационного обеспечения их профессионального выбора.

Прежде всего, четко обнаруживается, что приоритетную роль в нем играет мнение родителей, которое, по результатам опроса, является главным фактором, влияющим на выбор профессии старшеклассниками-инвалидами (рейтинг 53,5). Советы друзей, хотя и выступают

вторым по важности источником информации при выборе профессии, играют здесь гораздо более скромную роль (рейтинг 25,9).

В еще меньшей степени школьники с инвалидностью и ОВЗ в своем профессиональном выборе опираются на информацию из электронных источников, в частности социальные сети и сайты учебных заведений (рейтинг 24,8), и на мнение учителей (рейтинг 21,1).

Наконец, на периферии информационного влияния на выбор профессии оказываются результаты тестирования по профессиональной ориентации (рейтинг 17,3), телевидение (рейтинг 13,5), информация в справочниках и на справочных сайтах (рейтинг 12,4) и сведения от работодателей (рейтинг 10,8), а в некоторых случаях (рейтинг 9,2) этот выбор делается и вовсе другим образом – преимущественно на самостоятельной основе.

Между тем, что касается принадлежности респондентов к различным нозологическим группам, то (см. рис. 5) и применительно к школьникам с нарушением зрения, и применительно к школьникам с нарушением слуха, и особенно применительно к школьникам с нарушением опорно-двигательного аппарата в качестве ведущего носителя определяющей для выбора профессии информации выступают родители (рейтинги 19,4, 26,2 и 35,0 соответственно). Однако далее, если для учащихся с нарушением слуха следующими по значимости источниками информации являются друзья (рейтинг 21,4) и учителя (рейтинг 11,7), то для учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата – телевидение (рейтинг 14,0) и лишь потом учителя (рейтинг 12,0), а для учащихся с нарушением зрения – сайты учебных заведений (рейтинг 14,9).

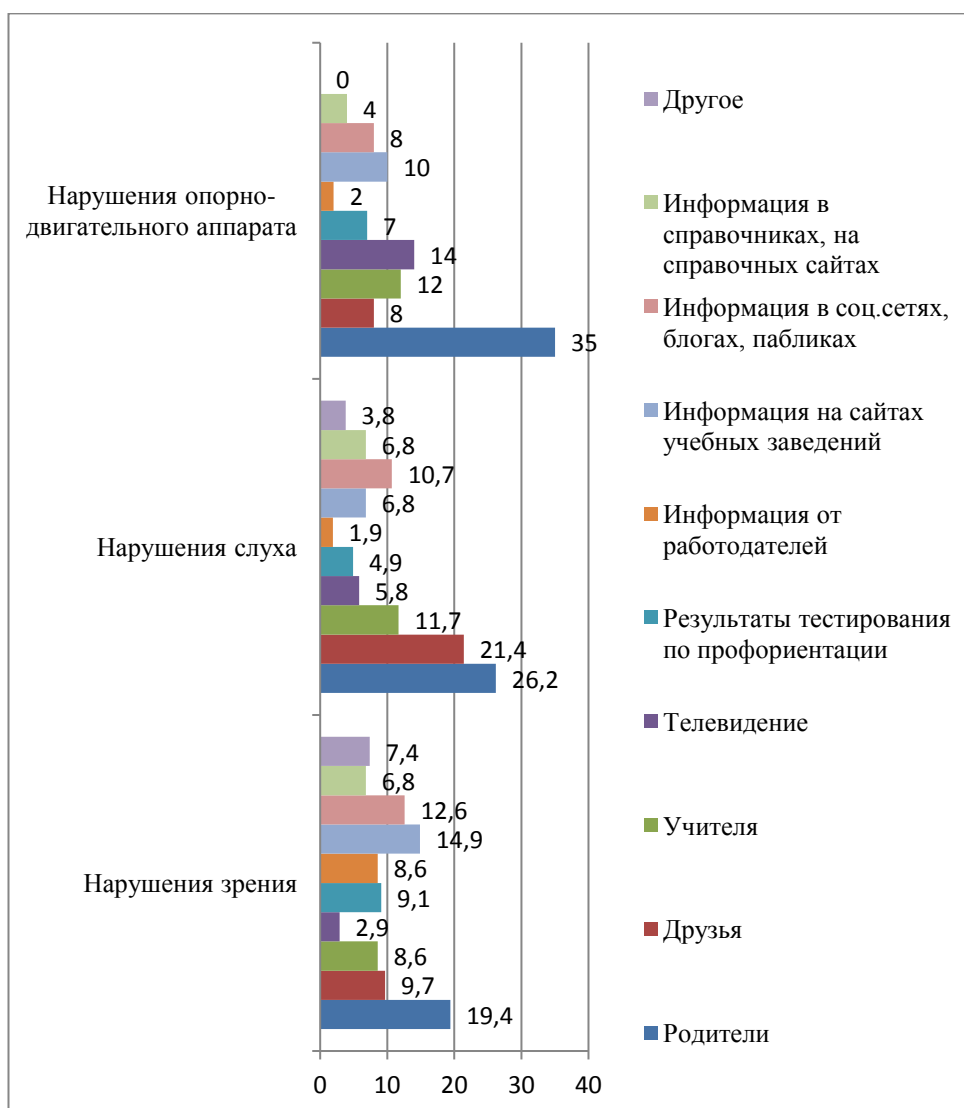


Рис. 5. Источники информации, используемые при выборе профессии школьниками с инвалидностью и ОВЗ: нозологический аспект

Наконец, на результаты тестирования по профессиональной ориентации, по итогам мониторинга, несколько чаще школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата (рейтинг 7,0) и особенно школьников с нарушением слуха (рейтинг 4,9) готовы ориентироваться при выборе профессии школьники с нарушением зрения (рейтинг 9,7).

Что же касается дифференциации респондентов в зависимости от года обучения, то (см. рис. 6) для учащихся всех классов приоритетным информационным источником при выборе профессии так или иначе является мнение родителей (9-й кл. - рейтинг 31,3; 10-й кл. - рейтинг 26,4; 11-й кл. - рейтинг 23,3; 12-й кл. - рейтинг 22,7). Однако если для 9-классников и 11-классников ко второй по значимости «страте» информационных ориентиров относятся советы друзей (рейтинги 14,6 и 16,4 соответственно) и учителей (рейтинги 14,6 и 13,8 соответственно), то для учащихся 12-го класса – сайты учебных заведений (рейтинг 19,7) и результаты тестирования по профориентации (рейтинг 13,6), а для учащихся 10-го класса – сведения, полученные из социальных сетей, блогов и пабликов (рейтинг 14,5) и сайтов учебных заведений (рейтинг 12,6), а для учащихся 11-го класса – сайты учебных заведений (рейтинг 12,1) и результаты тестирования по профориентации (рейтинг 10,3).

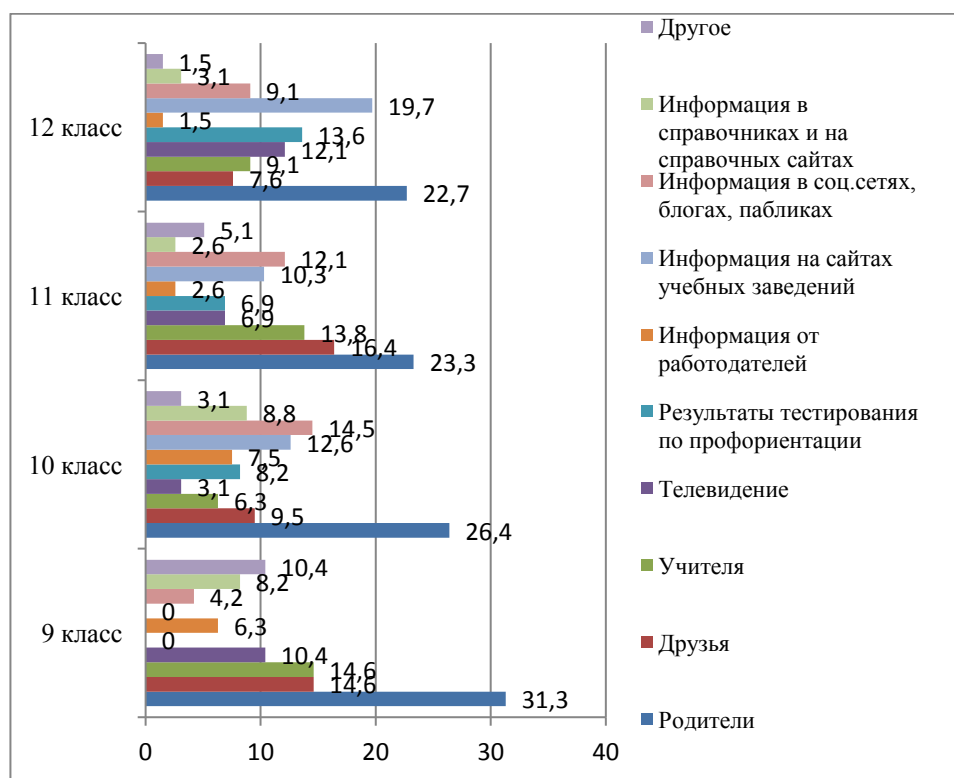


Рис. 6. Источники информации, используемые при выборе профессии школьниками с инвалидностью и ОВЗ в зависимости от года обучения (класса)

Нуждаемость в помощи специалиста по профориентации при выборе профессии

Представления, складывающиеся на основе ответов участников анкетирования на вопрос об их потребности в профориентационной помощи специалиста, отражают весьма неоднозначную ситуацию в сфере сопровождения профессионального выбора школьников с инвалидностью и ОВЗ.

Прежде всего, эта помощь по разным причинам не является актуальной для преобладающей части респондентов, причем ее потенциальная важность зачастую либо не осознается, либо фактически отрицается.

Только 36,8% опрошенных признают, что им необходима помощь специалиста по профориентации при выборе профессии, тогда как 24,3% опрошенных не знают, нужна ли им подобная помощь, а еще 21,1%, по их твердому мнению, в ней в принципе не нуждаются; кроме того, 17,8% респондентов, по их информации, потребности в помощи профориентолога в данный момент не испытывают, поскольку уже консультировались ранее.

Сложность этой ситуации обнаруживается и при ее рассмотрении в аспекте нозологической принадлежности участников анкетирования.

В частности (см. рис. 7), если 41,1% респондентов с нарушением слуха и 46,9% респондентов с нарушением опорно-двигательного аппарата отмечают необходимость получения помощи от специалиста по профориентации, то среди опрошенных школьников с нарушением зрения 32,4%, напротив, утверждают, что специальная профориентационная помощь им не нужна, а еще 23,8% занимают не активную позицию по отношению к подобной помощи, «не зная», нуждаются ли они в ней.

В свою очередь, и в свете дифференциации респондентов в зависимости от года обучения (класса) выявляются весьма существенные обстоятельства.

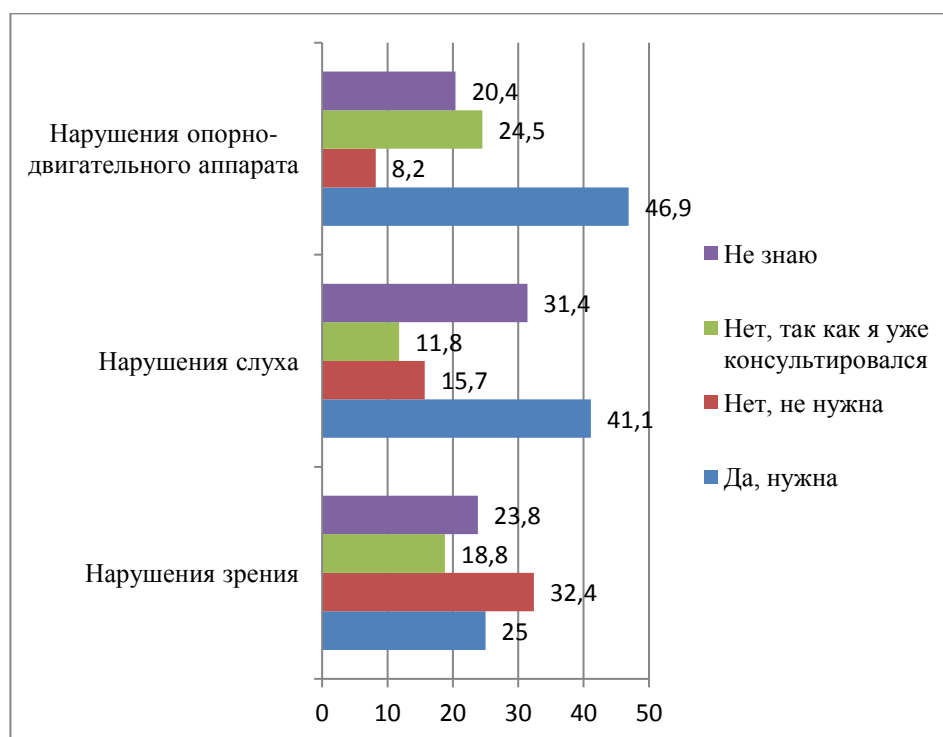


Рис. 7. Нуждаемость школьников с инвалидностью и ОВЗ в помощи специалиста по профориентации при выборе профессии: нозологический аспект

Так (см. рис. 8), опрошенные школьники, обучающиеся в 9-10-х и 12-х классах, в основной своей массе отмечают, что им нужна помощь специалиста по профориентации (53,8%, 34,3% и 43,3% соответственно), тогда как существенная часть 11-классников (31,3%), наоборот, полагают, что в такой помощи необходимости не испытывают.

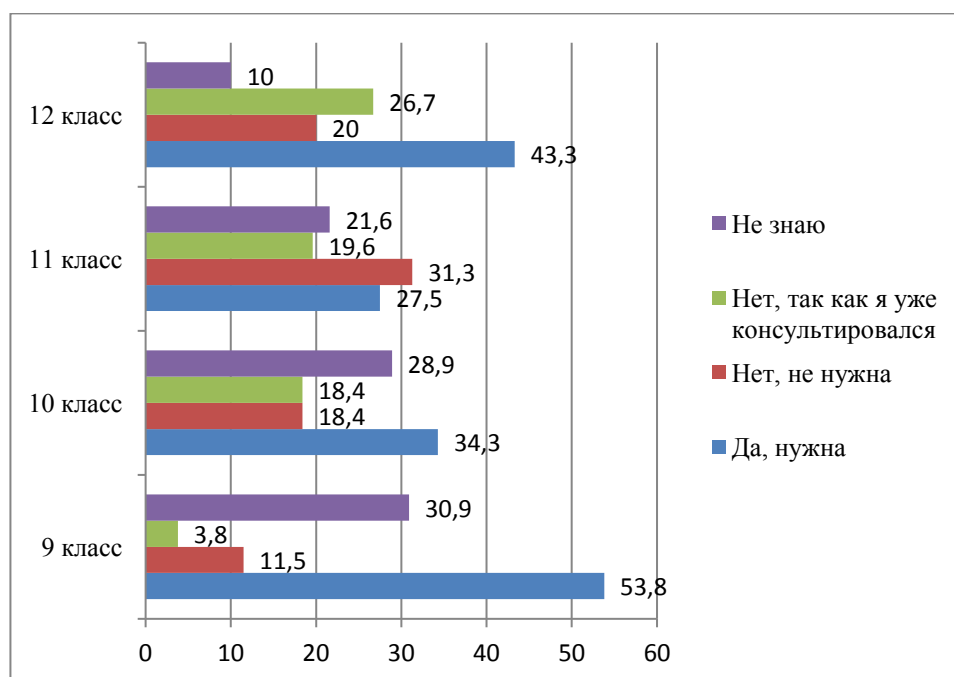


Рис. 8. Нуждаемость школьников с инвалидностью и ОВЗ в помощи специалиста по профориентации при выборе профессии в зависимости от года обучения

Удобные формы обучения для получения знаний и квалификации по выбранной профессии

Ответы всей совокупности респондентов, касающиеся предпочтительных форм обучения при получении высшего образования, указывают на необходимость обеспечения вариативности применительно к реализуемым моделям вузовского обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ, поскольку при превалировании в выборке сторонников образовательной интеграции активно востребованным является и формат, связанный с образовательной дифференциацией.

Так, соответственно, 42,2% и 8,6% опрошенных высказались в пользу очного и очно-заочного обучения в группе со студентами без ограничений по здоровью. Однако 23,8% респондентов склоняются к очному, а еще 7,6% – к очно-заочному обучению в группе именно со студентами с ОВЗ и инвалидностью; при этом 14,1% респондентов в качестве наиболее удобной полагают и вовсе «удаленную» форму обучения (заочное или дистанционное обучение).

При этом, что касается нозологического фактора (см. рис. 9), то среди опрошенных старших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата предпочтения 42,9% связаны с заочным (в том числе дистанционным) обучением. Школьники же с сенсорными нарушениями занимают своего рода «амбивалентную» позицию: если большинство глухих и слабослышащих участников анкетирования (54,9%) отдадут приоритет очному обучению в группе со студентами с ОВЗ и инвалидностью, то преобладающая часть слепых и слабовидящих респондентов (63,8%), наоборот, полагают оптимальным очное обучение в обычной студенческой группе.

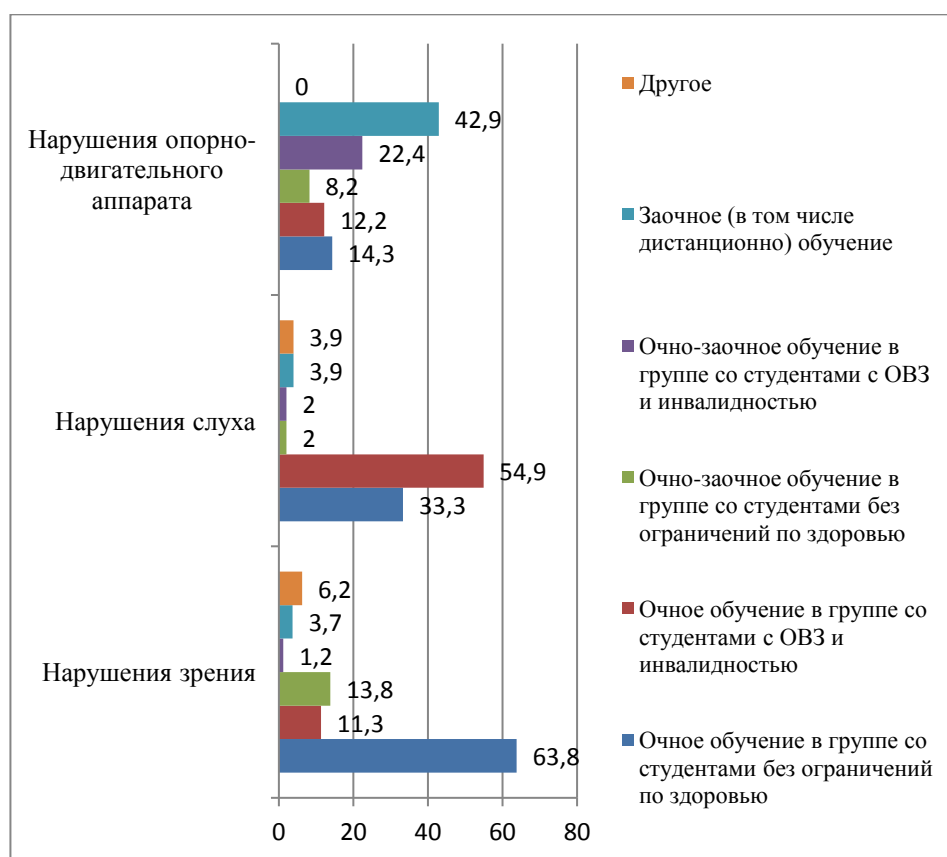


Рис. 9. Предпочитаемые формы получения высшего образования школьниками с инвалидностью и ОВЗ: нозологический аспект

Что же касается года обучения (класса), то (см. рис. 10) опрошенные учащиеся 9-го класса в значительной мере (30,8%) склонны осваивать программы высшего образования в группе со студентами с ОВЗ и инвалидностью, тогда как учащиеся 10-го и 12-го классов (48,7% и 56,7% соответственно), напротив, в группе со студентами, не имеющими инвалидизирующих нарушений здоровья. При этом по 35,3% 11-классников, охваченных анкетированием, высказались либо в пользу очного обучения в группе со студентами с ОВЗ и инвалидностью, либо за обучение в обычной студенческой группе.

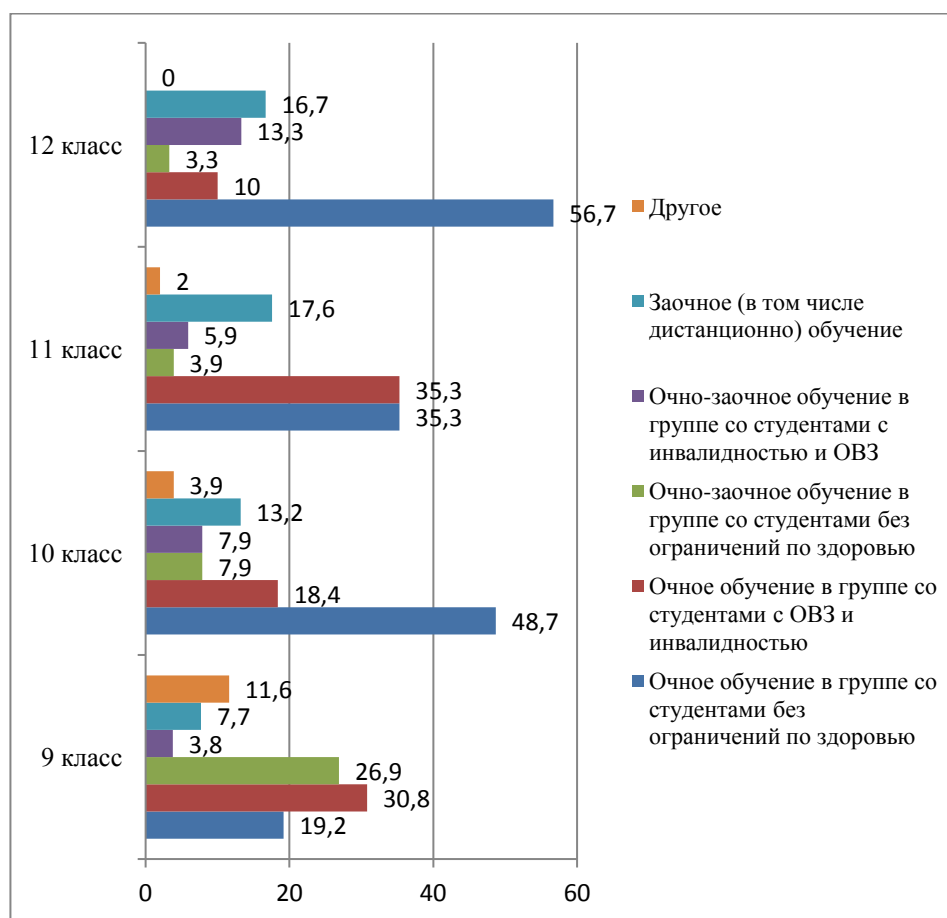


Рис. 10. Предпочитаемые формы получения высшего образования школьниками с инвалидностью в зависимости от года обучения (класса)

Специфические потребности лиц с инвалидностью и ОВЗ при получении высшего образования

Материалы мониторинга, полученные по результатам ответов участников анкетирования на вопрос о том, какого рода потребности у них могут возникнуть при получении высшего образования, позволяют выстроить своего рода иерархическую (ранговую) структуру специфических потребностей инвалидов и лиц с ОВЗ как субъектов профессионально-образовательной деятельности в вузе.

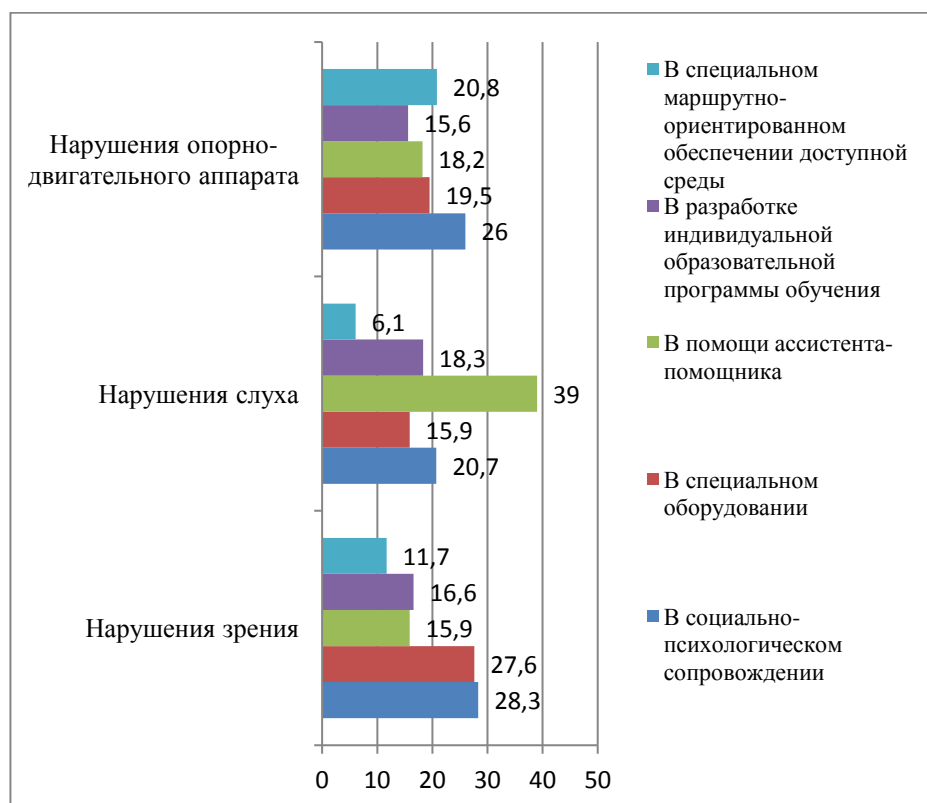


Рис. 11. Специфические потребности лиц с инвалидностью и ОВЗ при получении высшего образования: нозологический аспект

В масштабах всей выборочной совокупности в качестве основной среди них выступила потребность в социально-психологическом сопровождении (рейтинг 42,7). Ко второй «страте» специфических потребностей, по итогам опроса, могут быть отнесены потребности в специальном оборудовании (рейтинг 38,4) и в помощи ассистента-

помощника (рейтинг 38,9). Далее располагаются потребности в разработке индивидуальной программы обучения (рейтинг 29,2) и в специальном маршрутно-ориентированном обеспечении доступной среды (рейтинг 21,1).

Вместе с тем, при рассмотрении в аспекте нозологических различий эта иерархия потребностей несколько изменяется.

Так, в частности (см. рис. 11), респондентами с нарушениями опорно-двигательного аппарата на первый план в этом контексте выдвигается социально-психологическое сопровождение (рейтинг 26,0), опрошенными инвалидами по слуху – помощь ассистента-помощника (рейтинг 39,0), а для инвалидов по зрению приоритетные потребности связаны с социально-психологическим сопровождением (рейтинг 28,3) и специальным оборудованием (рейтинг 27,6).

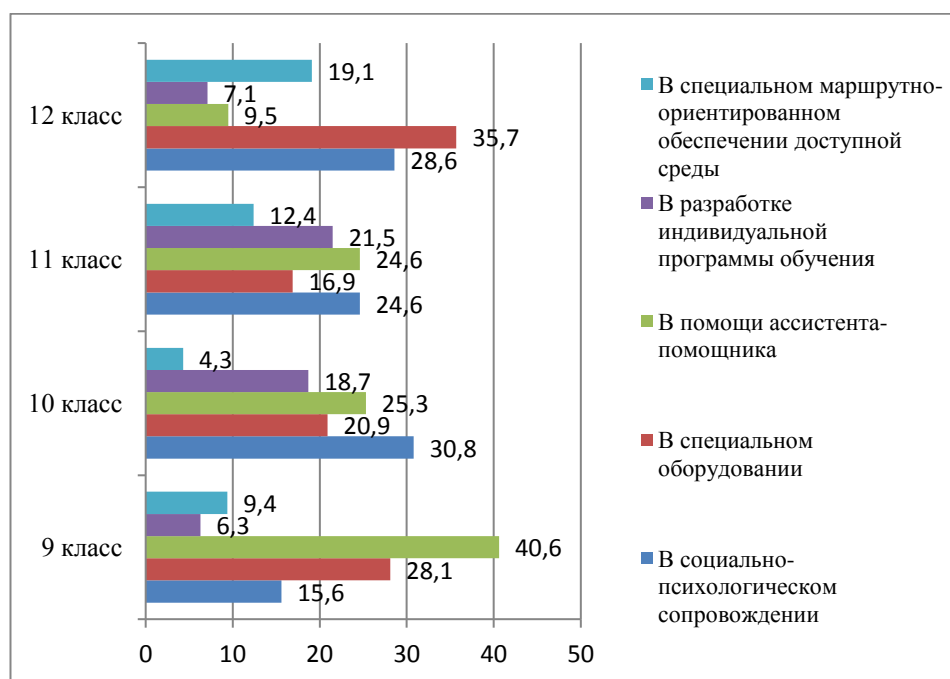


Рис. 12. Специфические потребности лиц с инвалидностью и ОВЗ при получении высшего образования: оценка в зависимости от года школьного обучения (класса)

В свою очередь, в зависимости от года обучения респондентов (класса) в структуре их особых потребностей, связанных с получением высшего образования, также возникают изменения (см. рис. 12).

Если с позиции 9-классников ведущими являются, во-первых, потребность в помощи ассистента (рейтинг 40,6) и, во-вторых, потребность в специальном оборудовании (рейтинг 28,1), то с позиции учащихся 10-го класса – прежде всего потребность в социально-психологическом сопровождении (рейтинг 30,8) и уже затем – в ассистивной помощи (рейтинг 25,3).

В свою очередь, 11-классники в равной степени указывают на потребности в помощи ассистента и в социально-психологическом сопровождении (рейтинги 24,6), но также придают важное значение и разработке индивидуальной программы обучения (рейтинг 21,5), и предоставлению специального оборудования (рейтинг 16,9).

Наконец, 12-классники делают акцент на специальном оборудовании (рейтинг 35,7) и социально-психологическом сопровождении (рейтинг 28,6).

Оборудование и специальные услуги, необходимые при обучении в вузе

В свете ответов старших школьников с инвалидностью и ОВЗ на вопрос об особом оборудовании и услугах, требующихся для успешного обучения в вузе, определяется система специальных сервисов, обуславливающих эффективность освоения программ высшего образования лицами с инвалидизирующими нарушениями психофизических функций.

Что касается выборки в целом, то ведущая позиция респондентов (рейтинг 48,1) состоит в отрицании необходимости «поддержки» образовательного процесса в вузе каким-либо оборудованием или специальными услугами.

При этом – и здесь со всей очевидностью отчетливо проявляется нозологический фактор – в качестве важного условия успешного вузовского обучения лиц с инвалидностью, по итогам анкетирования, выступает наличие звукоусиливающего оборудования и сурдопереводческого сопровождения (рейтинг 22,7), специализированных парт и стульев, автоматизированных рабочих мест и пр. (рейтинг 17,3), а также электронных луп, сканирующих устройств, синтезатора речи и т.д. (рейтинг 12,4).

Вместе с тем (см. рис. 13), если 12-классники с инвалидностью и ОВЗ придают существенное значение задействованию в вузовском образовательном процессе электронных луп, сканирующих машин, синтезаторов речи (рейтинг 30,0), оставляя на периферии внимания

вопросы использования звукоусиливающего оборудования и сурдопереводческих услуг, то учащиеся 9-11-х классов придают большое значение как раз именно этим вопросам (рейтинги 40,8, 21,6 и 25,5 соответственно).

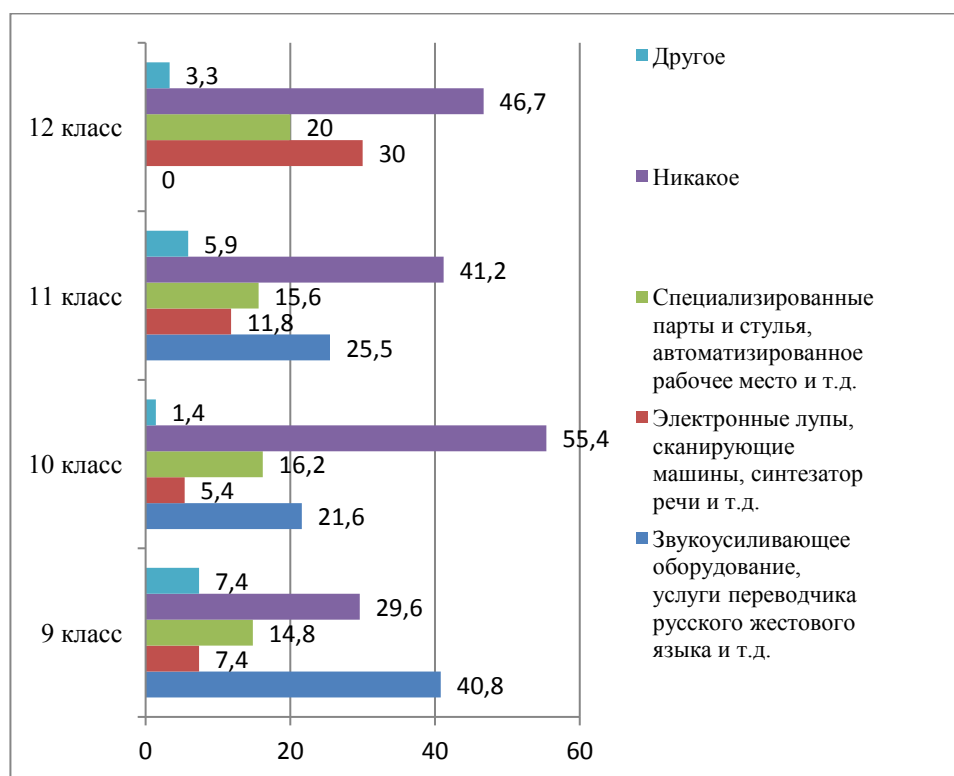


Рис. 13. Оборудование и специальные услуги, необходимые лицам с инвалидностью и ОВЗ при обучении в вузе: оценка старших школьников разных лет обучения

Необходимость изменения и адаптации программы обучения в вузе для лиц с инвалидностью и ОВЗ

Позиции, занимаемые школьниками с инвалидностью и ОВЗ по вопросу о необходимости корректировки и адаптации вузовских образовательных программ для студентов-инвалидов, свидетельствуют о сложности соответствующей проблемы.

Так, 77,3% респондентов полагают необходимой адаптацию программы вузовского обучения для лиц с инвалидностью и ОВЗ. Од-

нако 22,7% придерживаются мнения, что в вузе программы обучения должны быть одинаковыми для всех.

При этом в пользу единства образовательных программ для любых категорий студентов в большей степени, по результатам мониторинга, высказываются старшие школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата – 34,7% против 17,6% среди старшеклассников с нарушением слуха и 17,5% среди старшеклассников с нарушением зрения.

В то же время – в аспекте года обучения – из того, что в вузе образовательные программы должны быть одинаковыми для всех студентов, 10-классники и 12-классники с инвалидностью и ОВЗ исходят в большей мере (25% и 23,3% соответственно), нежели 9-классники (19,2%) и 11-классники (19,6%).

Итак, результаты анкетирования репрезентативной как в количественном, так и в качественном отношении выборки респондентов – 185 школьников с инвалидизирующими нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, обучающихся в старших классах образовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области, – дают основания для вывода о том, что на мотивационно-потребностном уровне преемственность школьного и вузовского образования лиц с инвалидностью обеспечивается не в полной мере, и позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций, учет которых может способствовать совершенствованию профориентационной помощи этим лицам в системе их социально-трудовой реабилитации:

1. С учетом недостаточной в целом определенности профессионального выбора у основной массы старшеклассников с инвалидностью акцент в профориентационной работе с ними должен делаться на информировании о типах профессий, условиях труда, возможностях получения образования по интересующей профессии и о смежных областях труда.

2. Коль скоро ведущим мотивом при выборе профессии старшеклассниками с инвалидностью выступает ее соответствие их увлечениям и хобби, то в данном контексте актуальным в рамках профориентационной работы становится разъяснение им сущности деятельности, реализацию которой предполагает та или иная профессия, с целью объективации их представлений о содержании и характере труда по этой профессии.

3. Ввиду того, что основным источником информации, на который ориентируются старшеклассники с инвалидностью при выборе профессии, является их референтный микросоциум, и прежде всего – родители и друзья, необходимо:

- включение родителей в орбиту профориентационной работы с адресацией им соответствующих информационных мероприятий и ресурсов (сайтов, брошюр и т.д.);

- выстраивание профориентационной деятельности (тренинги, игры, экскурсии, презентации, профконсультации и проч.) в групповом инклюзивном формате, с вовлечением в нее друзей из числа нормально развивающихся сверстников.

4. Поскольку помощь специалиста по профориентации по разным причинам не является актуальной для значительной части школьников с инвалидностью, целесообразно проведение специальных диагностических мероприятий, направленных на уточнение позиции старшеклассников по данному вопросу.

5. С учетом приоритетов школьников с инвалидностью как потенциальных субъектов вузовского обучения необходимо обеспечение:

- вариативности моделей вузовского обучения лиц с инвалидностью с балансом форматов, связанных с образовательной интеграцией и дифференциацией, особенно в сфере очного обучения;

- социально-психологического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ в сочетании со специальной маршрутно-ориентированной организацией доступной среды;

- возможности обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ по адаптированным вузовским образовательным программам, понимаемым в контексте создания специальных условий обучения.

6. В свете различий в структуре образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ профориентационная работа должна осуществляться с позиций дифференцированного подхода, учитывающего действие общих (возрастных) и специфических (аномальных) социально-типологических факторов.

Литература

1. Федеральный закон от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Конвенция ООН о правах инвалидов.

4. Гордиевская Е.О. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: Дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2009. - 194 с.
5. Кантор В.З., Антропов А.П., Гдалина Т.Г. Старшие школьники с инвалидностью и выбор профессионально-образовательного маршрута: мотивационно-потребностные аспекты обучения в вузе // Психологическая наука и образование. - 2018. - № 2. - Т. 23. - С. 42-49.
6. Кантор В.З., Елизарова Ю.Г., Алексеева О.А., Журавлев А.Д. Семья как ресурс профессиональной ориентации подростков с задержкой психического развития: проблемное поле // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. - 2018. - № 190. - С. 49-54.
7. Кантор В.З. Реабилитационный потенциал инвалидов: к проблеме системного педагогического анализа // Специальное образование. - 2012. - № 1. - С. 44-53.
8. Малкова Т.П. Социально-психологическая адаптация выпускников школ для слепых и слабовидящих детей: Дис. ... канд. психол. наук. - СПб, 2009. - 201 с.
9. Малярчук Н.Н., Криницина Г.М., Плотникова М.В., Пашенко Е.В. Риски в формировании профессионально-трудовых ориентиров у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзия в образовании. - 2018. - № 1 (9). - Т. 3. - С. 74-88.

Авторы публикации

Кантор Виталий Зорахович, д-р пед. наук, профессор, проректор по инклюзивному образованию, профессор кафедры основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
e-mail: v.kantor@mail.ru

Мазур Майя Александровна, ведущий специалист Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, магистрант Института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, e-mail: mayamazur92@gmail.com

MOTIVATION AND NECESSITY FACTORS OF EDUCATIONAL CONTINUITY FROM HIGH SCHOOL TILL UNIVERSITY OF PERSON WITH SENSORICAL AND LOCOMOTOR IMPAIRMENT: AS A COMPLEMENT TO PROBLEM OF EFFECTIVE VOCATIONAL ORIENTATION WORK IN THE SYSTEM OF SOCIAL AND OCCUPATIONAL REHABILITATION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Kantor V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector of inclusive education, Professor of Department of Basics of Special Education of the Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: v.kantor@mail.ru

Mazur M., leading specialist of the Resource Training and Methodological Center for the Education of People with Disabilities, master degree program student in the Institute of special education and rehabilitation of the Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: mayamazur92@gmail.com

Abstract. *In this article results of large-scale questionnaire for special adapted educational program high school students were lighted and analyzed. Though the way providing succeeded process of teaching people with special needs from school till university the features of high school student's professional choice, motivation, assistive maintenance, information provision were characterized (in this point we are talking about people with vision, hearing and musculo-skeletal and motor function impairment). Also in this article special characters of their needs and prioritization of choosing the way they take university education were disclosed, as well as choosing forms of special programme methodical and resource technological support of education in university. In this case we can determine reserves and courses of betterment vocational guidance in schools for student with special needs.*

The research was provided by Government scope of organization important social events in sphere of education, science and youth policy in education. This mission was given by the Ministry of Higher Education and Science of Russian Federation. This mission was given during the goal of creating resource training methodical centers of education of invalids and people with special needs based in universities in 2018 year.

Keywords: *person with disabilities, university education, nosology, high school students, vision, hearing and musculo-skeletal and motor function impairment, social and occupational rehabilitation, vocational guidance, motivation of profession choice, specifically needs, adapted educational program.*

References

1. Federal Law № 46-FZ of 3.05.2012 on Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
2. Federal Law № 273-FZ of 29.12.2012 on Education in Russian Federation.
3. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
4. Gordiyevskaya E. Professional sample in vocational guidance of people with disabilities as an instrument of their professional self-determination: Thesis ... candidate of Pedagogical Science. - SPb., 2009. - 194 p.
5. Kantor V., Antropov A., Gdalina T. Choice of Professional and Educational Route in High School Students with Disabilities: University Education in the Context of Motivation and Needs // Psychological Science and Education. - 2018. - Vol. 23. - № 2. - P. 42-49.
6. Kantor V., Elizarova Yu., Alekseyeva O., Zhuravlev A. The family as a source of career guidance for mentally retarded teenagers: general issues // Izvestia: Herzen University Journal of Humanites & Sciences. - 2018. - № 190. - P. 49-54.
7. Kantor V. Rehabilitation potential of disabled: to the problem of systemic pedagogical analysis // Special Education. - 2012. - № 1. - P. 44-53.
8. Malkova T. Social and psychological adaptation of blind and visually impaired school graduates: Thesis ... candidate of Psychological Science. - SPb., 2009. - 201 p.
9. Malyarchuk N., Krinitsina G., Plotnikova M., Pashchenko E. Risks in forming professional-labor orientations persons with disabilities of health and disability // Inclusion in Education. - 2018. - V. 3. - № 1 (9). - P. 74-88.

Дата поступления: 20.01.2019.

УДК 37.048

**МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА
И СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Н.В. Микляева, А.А. Виленская

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», «Институт детства», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблема психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с задержкой психического развития, пути установления продуктивного взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, активизации ресурсов семьи, улучшения понимания членами семьи сильных сторон своего ребенка, его способностей и особых потребностей.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, методика диагностики, анкетирование, семинар-практикум, семейные функции, повышение компетентности членов семьи.*

В настоящее время проблема психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с нарушениями развития, является остро актуальной для современных образовательных организаций в связи с позиционированием родителей как участников образовательного процесса в соответствии с новыми стандартами образования [2]. Так, в Примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования указано: «Обеспечение взаимодействия и сотрудничества с семьей воспитанника; грамотное психолого-педагогическое сопровождение и активизация ее ресурсов для формирования социально активной позиции; оказание родителям (законным представителям) консультативной и методической помощи по вопросам обучения и воспитания ребенка с ЗПР» [4]. Поэтому условиями реализации ПрАООП ДО для детей с ЗПР являются: установление продуктивного взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации; активизация ресурсов семьи; комплексное сопровождение семьи ребенка с ЗПР командой специалистов.

В связи с этим целесообразно провести диагностику взаимодействия семей, воспитывающих детей с задержкой психического разви-

тия, и детского сада. Для этого применялись следующие методы исследования: 1) теоретические: анализ и обобщение научно-теоретической и психолого-педагогической литературы; 2) эмпирические: наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование; 3) статистические: количественный и качественный анализ полученных данных.

Диагностика взаимодействия с родителями строилась в двух направлениях: выявление особенностей воспитания ребенка в семье и работы воспитателя с семьей [3]. Такая опытно-экспериментальная работа проводилась в конце 2017 – начале 2018 гг. в Образовательном центре на проспекте Вернадского (с дошкольным отделением) в г. Москва. В ней приняли участие 38 человек: методист дошкольного отделения, 2 воспитателя групп, 9 родителей дошкольников с ЗПР и 26 родителей нормально развивающихся детей.

В анкете, предложенной родителям, были открытые, закрытые и полузакрытые (комбинированные) вопросы.

Анкета для родителей

Уважаемые родители!

В первые годы жизни ребенка закладывается фундамент его всестороннего развития. От правильного воспитания в дошкольном возрасте зависит полноценное формирование здоровья, физических, умственных и нравственных качеств в дальнейшем; сотрудничество в данной области семьи и детского сада позволяет оптимизировать ресурсы развития ребенка и создать эффективные условия для развития его способностей. В связи с этим, просьба внимательно прочитать вопросы и ответить на них максимально искренне и подробно.

1. Кто из родителей заполняет анкету?

2. Возраст ребенка, о котором Вы расскажете?

3. Как Вы оцениваете степень своего участия в работе группы, которую посещает ребенок?
 - a. Высоко.
 - b. Низко.
 - c. Удовлетворительно.
 - d. Не задумывались.
 - e. Затрудняюсь ответить.
4. Кому, по Вашему мнению, принадлежит ведущая роль в воспитании и обучении ребенка?

- a. *Семье.*
 - b. *Детскому саду.*
 - c. *Семье и детскому саду.*
5. *С какими вопросами Вы чаще всего обращаетесь к воспитателю? (можно отметить несколько ответов)*
 - a. *Выяснить какое-либо недоразумение (обида ребенка, беспорядок в его шкафчике, поломка игрушки и пр.).*
 - b. *Аппетит, сон ребенка в детском саду.*
 - c. *Настроение и поведение ребенка в детском саду.*
 - d. *Взаимоотношения со сверстниками.*
 - e. *Успехи ребенка на занятиях.*
 - f. *Нужен совет по вопросам воспитания и обучения ребенка в семье.*
 - g. *Подделиться своими успехами в воспитании ребенка в семье.*
6. *С какими вопросами к Вам чаще всего обращается воспитатель?*
 - a. *Ребенок плохо себя вел в детском саду.*
 - b. *Ребенок плохо (хорошо) ел, спал.*
 - c. *Ребенок плохо (хорошо) занимался, не умеет (умеет) что-либо делать.*
 - d. *У ребенка есть проблемы в общении со сверстниками.*
 - e. *Успехи ребенка на занятиях.*
 - f. *Просьба оказать помощь детскому саду.*
 - g. *Просьба дать совет по поводу организации воспитания и обучения, общения с ребенком в детском саду, исходя из опыта семейного воспитания.*
 - h. *Посоветовать, как лучше воспитывать и обучать ребенка дома, ориентируясь на преемственность содержания и методов работы в детском саду.*
 - i. *Спросить, помогли ли его советы в воспитании ребенка.*
7. *Из каких источников Вы получаете педагогические знания и рекомендации?*
8. *Помогают ли Вам эти знания? Подчеркните нужное: ДА; СКОРЕЕ НЕТ, ЧЕМ ДА; НЕТ. Если нет, то почему?*
 - a. *Знания слишком общие.*
 - b. *Информация не касается конкретно моего ребенка.*
 - c. *Знания даются в сложной форме.*

d. Другое: _____

9. С какими трудностями Вы сталкиваетесь в воспитании?
a. Непослушание ребенка.
b. Не поддерживают другие члены семьи.
c. Испытываю недостаток педагогических знаний.
d. Ребенок растет нервным.
e. Ребенок неусидчив, невнимателен.
f. Ребенок плохо усваивает материал отдельных занятий (каких: _____)
g. Ребенок зависим от «гаджетов» (сколько раз в неделю пользуется «гаджетами» _____, какова продолжительность занятия _____).
h. Трудностей нет.
i. Другое: _____
10. Какие черты Вас радуют в Вашем ребенке?

11. Какие черты Вас огорчают в Вашем ребенке?

12. Какую информацию Вам хотелось бы получать, общаясь с воспитателями детского сада?
a. О рациональном питании.
b. О рекомендуемом домашнем досуге для моего ребенка.
c. О методах воспитания детей.
d. О психологических особенностях детей данного возраста.
e. Другое: _____
13. Какие формы получения информации для Вас наиболее удобны?
a. Переписка с воспитателями.
b. Групповые собрания.
c. Личные беседы с воспитателями.
d. Информационные стенды.
e. Другое: _____
14. Ваши пожелания: _____

Благодарим Вас за искренние ответы!

Данная анкета была предложена родителям, воспитывающим нормально развивающихся детей, и родителям, воспитывающим детей с задержкой психического развития. Респондентам предлагалось написать о том, какую роль они отводят саду в воспитании ребенка, о своем

участии в жизни группы, о том, что их больше всего волнует в деятельности ребенка в саду, из каких источников родители получают педагогические знания, насколько их удовлетворяет полученная информация, есть ли трудности в воспитании, что радует и огорчает в ребенке, какую информацию и в какой форме они хотели бы получать от воспитателей.

По результатам анкетирования были выявлены следующие результаты. Степень своего участия в жизни группы как высокую оценили 1/3 родителей в обеих категориях. Большинство родителей отводят главенствующую роль в воспитании и обучении детей (нормы и ЗПР) «семье и детскому саду». Чаще всего родителей интересуют успехи ребенка, настроение и поведение.

Ниже в таблице приведены ответы первой и второй групп.

Таблица 1

Сравнительная таблица ответов родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей, и родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития

Нормально развивающиеся дети	Дети с ЗПР
Проведен опрос 26 родителей, отвечали мамы (18), папы (6), бабушки (2), воспитывающие детей в возрасте 5-7 лет.	Проведен опрос 9 родителей (на анкеты отвечали только мамы), имеющих детей с задержкой психического развития. Это дети в возрасте 5-7 лет.
Степень своего участия в работе группы, которую посещает ребенок:	
35% оценили высоко, 38% - удовлетворительно, 12% - не задумывались.	33% оценили высоко, 56% - удовлетворительно, 11% - не задумывались.
Ведущую роль в воспитании и обучении ребенка 58% опрошенных отводят «семье и детскому саду», 42% - «семье».	Ведущую роль в воспитании и обучении ребенка 8 мам из 9-ти отводят «семье и детскому саду».
Чаще всего родители интересуются:	
<ul style="list-style-type: none"> • Успехами ребенка на занятиях - 73% опрошенных. • Настроением и поведением ребенка в детском саду – 58%. • 42% - хотят знать об отношениях ребенка со сверстниками. • 27% - интересуется аппетит и сон ребенка в саду. • 19% - обращаются, чтобы выяснить какое-либо недоразумение в саду 	<ul style="list-style-type: none"> • Успехами ребенка на занятиях - 78% опрошенных. • Настроением и поведением ребенка в детском саду – 67%. • 33% - хотели бы получить совет по вопросам воспитания и обучения ребенка в семье. • 33% - по установлению взаимоотношений ребенка со сверстниками. • 33% - выяснить какое-либо недора-

<p>(обида ребенка, беспорядок в его шкафчике, поломка игрушки и пр.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12% - желают поделиться своими успехами в воспитании ребенка в семье. • 4% - хотели бы получить совет по вопросам воспитания и обучения ребенка в семье. 	<p>зумение в саду (обида ребенка, беспорядок в его шкафчике, поломка игрушки и т.п.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 22% - интересуется аппетит и сон ребенка в саду; желают поделиться своими успехами в воспитании ребенка в семье.
<p>По мнению родителей, воспитатель чаще всего обращается к ним, чтобы проинформировать:</p>	
<p>Об успехах ребенка на занятиях (62%).</p> <p>О том, что ребенок плохо (хорошо) занимался; с просьбой оказать помощь детскому саду – 31%.</p> <p>Ребенок себя плохо вел в детском саду – 23%.</p> <p>О том, что ребенок плохо (хорошо) ел, спал - 19%.</p> <p>По 8%:</p> <ul style="list-style-type: none"> • У ребенка есть проблемы в общении со сверстниками. • Просьба дать совет по поводу организации воспитания и обучения, общения с ребенком в детском саду, исходя из опыта семейного воспитания. • Посоветовать, как лучше воспитывать и обучать ребенка дома, ориентируясь на преемственность содержания и методов работы в детском саду. 	<p>Об успехах ребенка на занятиях (67%).</p> <p>О том, что ребенок плохо (хорошо) занимался; не умеет (умеет) что-либо делать - 44%.</p> <p>О том, что ребенок плохо (хорошо) ел, спал - 22%.</p> <p>По 11%:</p> <ul style="list-style-type: none"> • У ребенка есть проблемы в общении со сверстниками. • Просьба оказать помощь детскому саду. • Посоветовать, как лучше воспитывать и обучать ребенка дома, ориентируясь на преемственность содержания и методов работы в детском саду.
<p>Педагогические знания и рекомендации родители предпочитают черпать из:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • специальной литературы (38%); • Интернета (35%); • через общение со специалистами детского сада (35%) и из других источников. <p>При этом 62% респондентов считают полученную информацию полезной; 15% - что информация не касается конкретно их ребенка; 4% - считают ее слишком общей.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Интернета (56%); • специальной литературы (44%); • через общение со специалистами детского сада (44%) и из других источников. <p>При этом 78% респондентов считают полученную информацию полезной и 11% - слишком общей.</p>
<p>При описании трудностей, возникающих в процессе воспитания, 38% отметили непослушание; 35% - неусид-</p>	<p>При описании трудностей, возникающих в процессе воспитания, 56% отметили неусидчивость и невнима-</p>

чивость и невнимательность ребенка.	тельность ребенка; 33% - непослушание.
15% родителей уточнили, что есть проблемы в обучении чтению.	При этом 44% родителей уточнили следующие проблемы: <ul style="list-style-type: none"> • «Тяжело идет обучение чтению». • «Может плохо усваивать материал на разных занятиях». • «Состав числа». • «Не слышит буквы в слогах». • «Медленно заучивает стихи и учебный материал».
23% - указывают, что трудностей в воспитании нет.	0% - указывают, что трудностей в воспитании нет.
На зависимость от «гаджетов» указали 15% опрошенных. При этом дети заняты с «гаджетами» от 3 до 7 раз в неделю в течение 10-20 мин.	На зависимость от «гаджетов» указали 56% опрошенных. При этом дети заняты с «гаджетами» от 2 до 5 раз в неделю в течение 1-3 ч.
Среди черт характера ребенка, особенно радующих родителей, были названы:	
<ul style="list-style-type: none"> • дружелюбие (58%) • доброта (23%) • любознательность (23%) • открытость (19%) • жизнерадостность (15%) • активность, инициативность (12%) • самостоятельность/смелость (8%) 	<ul style="list-style-type: none"> • доброта (67%) • дружелюбие (56%) • честность/справедливость (33%) • жизнерадостность (33%) • любознательность (22%) • внимание и память, опрятность (11%)
Среди черт характера ребенка, особенно огорчающих родителей, чаще всего назывались:	
<ul style="list-style-type: none"> • неусидчивость, невнимательность (19%), • непослушание, некорректное поведение, осуждаемые поступки, упрямство (19%), • капризность (15%). 	<ul style="list-style-type: none"> • невнимательность (33%), • застенчивость, стеснительность (22%).
Также родители отметили следующие черты:	
<ul style="list-style-type: none"> • непоседливость • лень • неакадемичность • излишняя эмоциональность 	<ul style="list-style-type: none"> • гиперактивность • задержка развития • застенчивость • лень • медлительность • непослушание • рассеянность • эмоциональная нестабильность
Общаясь с воспитателями детского сада, родители хотели бы получать информацию о:	
• психологических особенностях де-	• методах воспитания детей – 44%;

<ul style="list-style-type: none"> • той данного возраста – 31%; • рекомендуемом домашнем досуге для ребенка – 23%; • методах воспитания детей – 19%; • рациональном питании – 12%. 	<ul style="list-style-type: none"> • психологических особенностях детей данного возраста – 44%; • рациональном питании – 11%; • особенностях поведения в различных ситуациях – по 11%.
Способы получения информации:	
<ul style="list-style-type: none"> • 85% опрошенных предпочитают личные беседы с воспитателями другим формам получения информации. • 38% - за информационные стенды. • 15% - за групповые собрания. 	<ul style="list-style-type: none"> • 67% опрошенных предпочитают личные беседы с воспитателями другим формам получения информации. • 33% - нравится личная переписка. • 11% - за групповые собрания.
Среди пожеланий детскому саду были указаны:	
<ul style="list-style-type: none"> • «Активное развитие моего ребенка». • «Информация о программе обучения». 	<ul style="list-style-type: none"> • «Сделать 1-й класс в школе на проспекте X не предметным, а чтобы был один учитель». • «Уделить больше внимания математике (счету)». • «Больше времени на занятия с логопедом и дефектологом». • «В детский сад нужен нейропсихолог».

Таким образом, обобщая результаты анкетирования родителей и на основе их педагогических наблюдений и опыта семейного воспитания и обучения, взаимодействия с детским садом можно сделать следующие выводы:

1. Родители большинства детей с ЗПР ведущую роль в их развитии и воспитании отводят ДОУ.

2. Наряду с успехами детей их интересуют недоразумения, которые происходят в саду с детьми, что родителей нормально развивающихся детей интересует значительно меньше.

3. Их больше интересуют проблемы неусидчивости и невнимательности детей, чем их непослушания (у родителей нормально развивающихся детей обратная тенденция).

4. Они больше, чем родители нормально развивающихся детей, склонны общаться со специалистами детского сада, в то же время более заинтересованы в обобщении информации из Интернета; вместе с тем, они отмечают зависимость детей от гаджетов.

5. От воспитателей в первую очередь они ждут информационной поддержки, связанной с пониманием психолого-педагогических особенностей детей и методов их воспитания, а родителей нормально

развивающихся детей интересуют особенности организации домашнего досуга.

От специалистов детского сада родители детей с ЗПР ожидают усиленной подготовки к школе, особенно в области формирования элементарных математических представлений и использования нейропсихологических приемов коррекции трудностей. От воспитателей ждут информационной поддержки, связанной с пониманием психолого-педагогических особенностей детей и методов их воспитания, а также усиленной подготовки к школе, особенно в области формирования элементарных математических представлений и использования нейропсихологических приемов коррекции трудностей. При этом необходимо учитывать особенности и образовательные потребности детей с ЗПР: особенности формирования пространственных представлений, обучения решению арифметических задач и др. [5].

В то же время родители нормально развивающихся детей хотят, чтобы их детей активно развивали в ДОУ, желают знать программу обучения в ДОУ и стремятся поделиться успехами в домашнем воспитании и обучении (22%). Поэтому с целью удовлетворения ожиданий родителей было решено провести ряд семинаров-практикумов, отвечающих проблематике, выявленной в ходе анкетирования. Для оптимизации работы с родителями педагогам можно предложить программу семинаров-практикумов по следующим темам:

1. «Мечтатели, помощники, будущие ученики». Психолого-педагогические особенности детей старшей подготовительной группы; как следует взаимодействовать с детьми этого возраста. Кризис семи лет.
2. «Три аспекта школьной зрелости». Как помочь ребенку адаптироваться к школе. Десять правил поведения родителей первоклассника.
3. «Оживший мир» как программа интеграции образовательных областей при работе с детьми, имеющими ЗПР.
4. «Как привить детям интерес к чтению и любовь к книгам». Объяснить важность семейного чтения и педагогически обоснованной позиции в отношении приобщения к чтению собственного ребенка.
5. Формирование элементарных математических представлений в игре.
6. Подготовка к школе: критерии социального развития ребенка, тренинги группового общения, психогимнастика.

7. Кулинарные занятия в практике нейропсихологической коррекции (по статье С.Г. Куртик, М.И. Бернштейн).

После завершения семинара-практикума мы провели устный опрос педагогов дошкольного отделения и родителей воспитанников, которым было предложено дать экспертную оценку изменениям, связанным со стилем семейного воспитания и обучения детей с ЗПР и с эффективностью взаимодействия с детским садом.

Оказалось, что семинар-практикум помог в реализации специфических семейных функций [1]:

- абилитационно-реабилитационная (восстановление психофизического и социального статуса нетипичного ребенка, включение его в социальную среду, приобщение к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей) – динамика составила 0,2 балла (40% от общей динамики);

- корригирующая (исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития детей с ограниченными возможностями) – динамика составила 0,1 балла (20% от общей динамики);

- 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 сохраненными компенсаторными механизмами) – динамика составила 0,2 балла (40% от общей динамики).

Также мы попросили педагогов и родителей оценить эффективность взаимодействия семьи и детского сада в соответствии с ПраО-ОП для детей с ЗПР и Стандартом качества услуг ранней помощи (в авторский коллектив вошли: А.М. Казьмин, О.Ж. Аксенова, Л.В. Самарина, О.И. Пальмов, А.И. Чугунова, Е.А. Петрусенко).

Итоговая оценка эффективности реализации Программы включает:

- динамику значения определителей отдельных целевых категорий, характеризующих ребенка;
- динамику влияния факторов окружающей среды;
- динамику участия ребенка в различных социальных ситуациях;
- улучшение понимания членами семьи сильных сторон своего ребенка, его способностей и особых потребностей;

- улучшение знаний членов семьи о своих правах, правах ребенка и умения их эффективно отстаивать;
- повышение компетентности членов семьи в развитии и воспитании ребенка;
- улучшение поддержки членов семьи в плане социальных контактов;
- расширение доступа родителей и ребенка к необходимым услугам, программам и мероприятиям.

Родители и педагоги отметили, что самая высокая динамика эффективности взаимодействия касалась улучшения понимания членами семьи сильных сторон своего ребенка, его способностей и особых потребностей.

Литература

1. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы: Метод. пособие. - 2-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2009. - 192 с.
2. Данилина Т. Современные подходы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. - 2000. - № 1. - С. 41-48; № 2. - С. 44-49.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. - М.: ТЦ «Сфера», 2009. - 80 с.
4. Примерная адаптированная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 дек. 2017 г. // UPL: http://suvagcentr.ru/userfiles/files/2017/aoop/programma_zpr_2017.pdf (дата обращения: 18.01.2019).
5. Шевченко С.Г., Малофеев Н.Н., Дробинская А.О., Фишман М.Н., Бабкина Н.В., Капустина Г.М., Тригер Р.Д., Костенкова Ю.А. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001 - 224 с.

Авторы публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», «Институт детства», г. Москва, Российская Федерация, e-mail: 461119@mail.ru

Виленская Анна Александровна, магистрант кафедры дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», «Институт детства», г. Москва, Российская Федерация, e-mail: vilenskaya@list.ru

TECHNIQUE AND RESULTS OF DIAGNOSTICS INTERACTIONS OF THE TEACHER DEFECTOLOGIST AND FAMILIES OF PUPILS WITH A MENTAL RETARDATION

Miklyeva N., Cand. of Ped. Sci., Professor, Moscow Pedagogical State University, Institute of Childhood, Moscow, Russian Federation, e-mail: 461119@mail.ru

Vilenskaya A., Master's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Institute of Childhood, Department of Preschool Defectology, Moscow, Russian Federation, e-mail: vilenskaya@list.ru

Abstract. *The article deals with the problem of psychological and pedagogical assistance to families with children with mental retardation, ways of establishing productive interaction between families and preschool educational organizations, enhancing family resources, improving family members' understanding of their child's strengths, abilities and special needs.*

Keywords: *mental retardation, diagnostic methods, questioning, workshop, family functions, increasing the competence of family members.*

References

1. Vinogradova N., Miklyeva N., Rodionov Yu. Methodical work in preschool. Effective forms and methods: Methodical manual. - 2nd ed. - M.: Iris-press, 2009. - 192 p.
2. Danilina T. Modern approaches of interaction of preschool educational institution with a family // Preschool education. - 2000. - № 1. - P. 41-48; № 2. - P. 44-49.
3. Zvereva O., Krotova T. Communication of the teacher with parents in preschool: Methodical aspect. - M.: Sfera, 2009. - 80 p.
4. Approximate adapted educational program of preschool education of children with mental retardation. Approved by the decision of the Federal educational Association for General education on December 7, 2017. - UPL: http://suvagcentr.ru/userfiles/files/2017/aoop/programma_zpr_2017.pdf (date of application: 18.01.2019).
5. Shevchenko S., Malofeev N., Drobinskaya A., Fishman M., Babkina N., Kapustina G., Trigger R., Kostenkova Yu. Diagnosis and correction of mental retardation in children: a guide for teachers and specialists in correctional and developmental education / Ed. S. Shevchenko. - M.: Arkti, 2001. - 224 p.

Дата поступления: 12.01.2019.

УДК 376.42

ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

А.Д. Осадчая, Н.В. Микляева

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В работе рассматриваются особенности речевого развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), представлены пути и средства активизации речи у ребенка с множественными нарушениями в развитии, а также анализируется эффективность их применения на практике.*

***Ключевые слова:** множественные нарушения развития, ТМНР, активизация, речь, дети с ОВЗ, активизация речи.*

Потребность в общении возникает в онтогенезе очень рано и стимулирует речевое и психическое развитие ребенка, способствует активизации способностей и становлению деятельности, формирует личность в целом. Она является предпосылкой к развитию речи детей как с нормальным, так и с нарушенным онтогенезом.

Проблемой активизации речи у детей с множественными нарушениями в развитии занимались такие исследователи, как Т.А. Басилова, В.А. Ковшикова и др. У детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) есть свои особенности, в том числе и речевые. Чаще всего отмечается системное недоразвитие речи. Степень нарушения речевого развития связана с уровнем психического недоразвития. Однако зачастую нарушения развития имеют очень сложную структуру, так, что не всегда оказываются эффективными обычные педагогические средства. Активное введение в традиционный процесс обучения разнообразных инновационных и традиционных приемов и методов, а также форм работы позволяет повысить эффективность и результативность коррекционного воздействия.

Целью данного исследования является поиск путей и методов активизации речи у ребенка с множественными нарушениями в развитии.

Первый путь связан с созданием условий для взаимодействия и коммуникации, формированием мотивации к общению. Второй путь – с включением в ситуации взаимодействия развивающих заданий и

приемов, которые связаны с активизацией речи и формированием ориентировочных действий в предметном, коммуникативном и языковом материале. Третий путь – с освоением содержания индивидуальной АОП, в которой интегрированы задачи развития языковой, коммуникативной и интеллектуальной способностей детей. Эти пути одновременно являются этапами коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ТМНР.

Специфика индивидуальной АОП, на наш взгляд, хорошо отражена в программно-методической разработке Т.А. Чудесниковой, поэтому мы предлагаем взять ее за основу моделирования программы.

1. Слушаем и говорим.

Давайте знакомиться. Игры «Кто молчит – кто говорит», «Кто слушает – кто говорит». Реагируем на жесты и просьбы, выраженные 2-3 словами.

2. Предметы вокруг.

Бытовые звуки, эмоции. Учимся слушать и повторять: бум, бух, паф, тик-так, аааа, ууу, ох, ах, бууу, бо-бо, ать и т.д. Отнесение слов-действий к тому, кто их производит или с кем они производятся: Кто? Что? Внимание к слову-предмету в ответ.

3. Слова-предметы и слова-действия.

Восприятие названий предметов и действий с ними. Комментированные действия с предметами: «Кто делает? Что делает?»

4. Действия завершённые и незавершённые.

Комментированные взрослым действия: Кушает - скушал. Пьет - выпил. Встает - встал. Кладет - положил. Ищет - нашел. Берет - взял. Соотнесение слов с действиями живых людей и изображениями на картинке.

5. Живое и неживое. Выполнение одного из двух разных действий с одним предметом в ответ на соответствующую просьбу. Определение цели действия: Зачем? Встает, чтобы пойти. Идет, чтобы взять. Берет, чтобы играть. Берет, чтобы кушать.

6. Направление движения.

Ищем взглядом предметы: Кровать – где? Стол – где? Вода – где? Игрушки – где? Ориентируемся на вопросы: Будем спать – где? Будем играть – где? С чем? Будем кушать – где?

7-8. Выделение ударного слога в словах.

Различение слов-действий и предметов. Внимание к ударному слогу в слове и попытка его воспроизвести: Ку – кушать. Па – спать. Ра – играть. Ти – идти. Па – упасть.

9. Выделение слов-признаков.

Выделение по подражанию и по образцу названий признаков: ой – большой, ма – маленький. Различение окончаний слов мужского и женского рода: признаков – ая (маленькая), ий (маленький); действий – а (упала, стояла, играла, спала, кушала), л (упал, стоял, кушал, играл, спал).

10. Восприятие фразовой речи.

Дифференциация понимания слов и коротких фраз-просьб, вопросов и ответов. Понятие части и целого (части тела человека, животного): Покажи нос, подними руку и т.д. У тебя есть лапы? У кого есть лапы? Хвост? Звукоподражания голосам животных.

11. Вместе слушаем сказки (слушание сказки «Курочка Ряба»). Слушаем сказку. Вместе – не вместе. Драматизация комментированных действий: звуки природы (ветер: вввв; листья: шшшш; вода: буль и т.д.), звуки животных (аф, мяу, га-га, ух, иго-го, му, пи, ти-ти и т.д.).

Теперь в соответствии с предложенным содержанием, опишем специфику использования методов и приемов работы с детьми, имеющими ТМНР.

Задачи индивидуальной АОП	Методы и приемы
Слушаем и говорим	Артикуляционная гимнастика. Речевой образец, повторение, словесное упражнение.
Предметы вокруг	Пальчиковые, подвижные, ролевые, сюжетные, игры с природными материалами.
Слова-предметы и слова-действия	Рассматривание картин со знакомым детям содержанием, рассматривание игрушек, показ картин и фотографий, кинофильмов и диафильмов.
Действия завершённые и незавершённые	Игры-инсценировки. Словесные приемы (вопрос, указание).
Живое и неживое	Артпедагогические приемы. Комментированное рисование. Дидактическая игра.
Направление движения	Показ картинки, игрушки, движения или действия.
Выделение ударного слога в	Массаж, метод фонетической

словах	ритмики. Словесный метод (произношение действий и признаков), совмещенный с наглядным (показывание картинки), оценка детской речи.
Выделение слов-признаков	Работа с пиктограммами. Действия по выбору или по замыслу, элементы соревнования.
Восприятие фразовой речи	Рассказ без показа, метод беседы. Работа с пиктограммами.
Вместе слушаем сказки	Словесные методы, которые связаны с художественным словом; чтение сказки кукле.

Активизация речи возможна через развивающие игры: пальчиковые, подвижные, ролевые, сюжетные, игры с природными материалами, дидактические, театрализованные и др. В них нужно включать упражнения на развитие когнитивных функций, тактильных ощущений, зрительного и слухового анализаторов.

Для активизации работы артикуляционного аппарата эффективно и в то же время интересно включение артикуляционной гимнастики в игровой форме, формирующей правильные артикуляционные уклады и учитывающей индивидуальные проблемы звукопроизношения.

Для лучшего запоминания названий предметов, усвоения материала, заучивания небольших по объему стихов активно применяется метод фонетической ритмики. Она способствует активизации речевой деятельности, формированию правильного речевого дыхания, а также помогает в коррекции звукопроизношения.

В процессе проведения физкультминуток и динамических пауз возможно включение такого приема, как массаж. Он нормализует мышечный тонус, снижает патологические двигательные проявления, оказывает укрепляющее воздействие, повышает тонус, улучшает координацию произвольных движений, восстанавливает ослабленные мышцы, стимулирует деятельность нервных центров. Растирание подушечек пальцев, массаж шишками, каменными, металлическими или стеклянными разноцветными шариками «марблс», массаж грецкими орехами, шестигранными карандашами, массаж «четками», катание массажных мячей по ладонным поверхностям, массаж приборами Су-Джок тера-

пии. При этом стараются обеспечить максимальную работу и активизацию всех анализаторов.

Таким образом, в работе с детьми с ТМНР важны как инновационные, так и традиционные технологии, которые в себя включают не только комплекс мероприятий по укреплению и сохранению здоровья детей, но и дают ребенку возможность обрести в себе уверенность и создать условия для успешной социализации. Поэтому образовательная система коррекционных учреждений ориентирована на обеспечение максимального проявления в деятельности детей положительных эмоций, создание условий для осмысленных действий детей, поощрение самостоятельности и инициативы. Например, для этого используется работа с пиктограммами. Данный метод предоставляет детям с ТМНР в их распоряжение альтернативную систему общения, расширяет возможности образования и коммуникации. Даже неговорящие дети зачастую легко отвечают на предлагаемые вопросы. Пиктограммы дают возможность составлять маленькие рассказы и предложения. При помощи пиктограмм можно делать пересказы, проводить опросы.

Литература

1. Академия дошкольных наук: конструктор комплексной программы дополнительного образования в детском саду / Под ред. Н.В. Микляевой. - М.: Аркти, 2017.
2. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. - Владос, 2010.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1981. - С. 40-45.
4. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: Учебн. пос. для студ. высш. Завед. / М.В. Жигорева. - М.: Академия, 2006. - 240 с.
5. Ивина Г.А. Логопедические приемы в активизации речи детей / Г.А. Ивина // Логопед. - 2013. - № 8. - С. 106-112.
6. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // СПб.: Изд. «Союз». - 2004. - Т. 336. - С. 10.

Авторы публикации

Осадчая Анна Дмитриевна, магистрант дефектологического факультета, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail:461119@mail.ru

WAYS OF ENHANCING SPEECH IN CHILDREN WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Osadchaya A., undergraduate student of the defectology faculty, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

Miklyeva N., Cand. of Ped. Sci., Professor, Department of Preschool Defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation,
e-mail: 461119@mail.ru

Abstract. *The paper discusses the features of speech development of children with severe multiple developmental disorders (TMNR), presents ways and means of enhancing speech in a child with multiple developmental disorders, as well as analyzes the effectiveness of their application in practice.*

Keywords: *multiple developmental disorders, TMNR, activation, speech, children with disabilities, speech activation.*

References

1. Academy of preschool Sciences: designer of a comprehensive program of additional education in kindergarten / Ed. In. Miklyeva. - M.: Arkti, 2017.
2. Education and training of children and adolescents with severe and multiple developmental disorders. - Vlados, 2010.
3. Borodich A. The Method of speech development of children. - M.: Education, 1981. - P. 40-45.
4. Igoreva M. Children with complex disabilities: teaching aid: Textbook. Allowance for students. Higher. Institutions / M. Igoreva. - M.: Academy, 2006. - 240 p.
5. Ivina G. Speech therapy techniques to enhance speech in children / G. Ivina / Speech Therapist. - 2013. - № 8. - P. 106-112.
6. Shipitsyna L. Development of communication skills in children with moderate and severe mental retardation // SPb.: Publishing House «Union». - 2004. - Vol. 336. - P. 10.

Дата поступления: 04.01.2019.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО
Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО (Москва)
Всероссийское общество глухих (Москва)
Министерство образования и науки Республики Татарстан (Казань)
Университет управления «ТИСБИ» (Казань)
Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ (Казань)
ГБОУ «Казанская школа-интернат им. Е.Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья» (Казань)

приглашают принять участие во **Всероссийской конференции**
(с международным участием) по вопросам обучения, воспитания,
интеграции детей с нарушением слуха,
посвященной 150-летию со дня рождения Е.Г. Ласточкиной

25-26 апреля 2019 г.

Место проведения:

Российская Федерация, г. Казань, ул. Муштари, 13; ул. Попова, 21.

УВО «Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань) (пленарная часть, Большой актовый зал);

ГБОУ «Казанская школа-интернат им. Е.Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Казань) (мастер-классы и «круглые столы»).

Елизавета Гурьевна Ласточкина (1869-1967) – выдающийся сурдопедагог, реформатор Казанской школы глухих, основатель Казанского общества глухих. 76 лет своей педагогической деятельности Елизавета Гурьевна отдала школе глухих, созданной ею в Казани. Е.Г. Ласточкина начала свою педагогическую деятельность в училище для глухонемых. В 1894 г. она реформирует его деятельность: составляет учебные программы, вводит обучение воспитанников ремеслам и рисованию, вводит устный метод обучения глухих, воспитанники начинают общаться устной речью с окружающими. В 1903 г. Е. Г. Ласточкина выступает на Втором совещании сурдопедагогов и делает доклад «О мимике», где рассмотрела мимику как средство общения, благодаря которому глухонемой ребенок не одинок в коллективе. При этом она признавала, что полноценное общение у глухонемого со сверстниками будет только при овладении устной речью. В 1910 г. Е.Г. Ласточкина делает доклад на тему «Малоспособные глухонемые и их обучение», в котором настаивает на обязательном обучении и подготовке их к самостоятельной жизни, отмечает необходимость применять к таким детям индивидуальный подход. После революции 1917 г. Е.Г. Ласточкина активно включается в построение новой системы образования. В Казанской школе для глухонемых открываются новые мастерские, вводится преподавание черчения, физкультуры, организуются слуховой кабинет и классы для тугоухих детей, оборудованные специальной аппаратурой. В 1938 г. Е.Г. Ласточкина выступает с докладом на тему: «Внеклассное чтение». Она отметила, что чтение для глухонемых является основой образовательной и воспитательной работы, служит почти единственным средством продолжать свое образование и быть осведомленным в происходящем вокруг него, необходимо научить глухонемого самостоятельно до-

думываться до понимания основного смысла читаемого и не требовать точного понимания отдельных частей. Деятельность Е. Г. Ласточкиной в области обучения и воспитания глухих с 1889 по 1965 гг. является значительным вкладом в теорию и практику отечественной сурдопедагогики.

Цель Конференции: систематизация научного поиска и практического российского опыта в обучении, воспитании и интеграции детей с нарушением слуха; создание условий для применения и передачи практик в образовании людей с нарушением слуха; вовлечение большего числа представителей педагогического сообщества и широких слоев общественности из разных регионов в процесс выработки решений по развитию образования людей с нарушением слуха, русского жестового языка в России и другие вопросы, связанные с правами людей с нарушением слуха.

Основные направления работы Конференции:

- специальное образование для лиц с нарушением слуха (современные модели образования лиц с нарушением слуха в образовательном учреждении, методики обучения лиц с нарушением слуха, педагогические технологии в образовании лиц с нарушением слуха, опыт реализации принципов инклюзии в образовательном процессе с лицами с нарушением слуха и т.д.);
- подготовка специалистов в области дефектологии, сурдопедагогики;
- социальное партнерство как поддержка воспитания, образования и интеграции людей с нарушением слуха;
- школы для детей с ограниченными возможностями здоровья как ресурсные центры в реализации инклюзивного образовательного процесса;
- актуальные вопросы защиты прав людей с нарушением слуха в Российской Федерации (права инвалидов с нарушением слуха и доступ к электронным средствам коммуникации, лингвистические права глухих: государственная поддержка, изучение и применение жестового языка и т.д.);
- профориентация, профобразование и трудоустройство людей с нарушением слуха;
- реабилитация и интеграция людей с нарушением слуха (реабилитация детей после кохлеарной имплантации; система ранней помощи семьям, имеющим ребенка с нарушением слуха, работа с родителями детей с нарушением слуха и т.д.);
- слепоглухие люди – воспитание, обучение, сопровождение, интеграция.

К участию в Конференции приглашаются: специалисты в области специального, общего и профессионального образования (ученые, педагоги, дефектологи, сурдопедагоги, психологи, организаторы, управленцы и др.); представители общественных организаций, занимающиеся проблемами людей с нарушением слуха, социокультурной реабилитацией и поддержкой детей и взрослых с нарушением слуха; сотрудники учреждений, занимающихся вопросами поддержки детей и взрослых с нарушением слуха.

В работе Конференции примут участие: представители Государственной Думы РФ, Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Российской академии образования, министерств и ведомств региона, России, Федеральной власти; руководители всероссийских обществ инвалидов, благотворительных фондов, ведущие специалисты, практики и ученые в области общего и профессионального образования из

России и гости из зарубежья, руководители государственных и муниципальных структур Республики Татарстан, Приволжского федерального округа и Российской Федерации.

В рамках Конференции пройдут демонстрация 3D оборудования и мастер-класс для использования его в учебно-воспитательном процессе в образовательных организациях, в том числе для детей с нарушением слуха.

По итогам Конференции будут изданы сборник тезисов и журнал «Инклюзия в образовании», участникам выдается сертификат.

Работа Конференции будет представлена в формах пленарных и стендовых докладов, мастер-классов, дискуссионных площадок, брифинга, «круглых столов», открытых трибун и др.

Рабочие языки форума: русский и английский. Форма участия: **очная, заочная.**

Организационный взнос за участие в конференции не предусмотрен.

Оплата командировочных расходов, проживания и питания – за счет направляющей стороны.

Контактные лица: Мелина Елена Валериевна (регистрация, пленарная часть, статьи, тел.: 8(987)297-27-22); Гафарова Миляуша Набиуллиновна (мастер-классы, тел.: 8(950)318-92-60).

Статьи и материалы для публикации в сборнике и журнале «Инклюзия в образовании» необходимо направить до 1 апреля по адресу: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, д. 13, Университет управления «ТИСБИ», каб. 323. Тел. для конт.: 8(843)294-83-42, Елена Валериевна Мелина. Тексты статей и сообщений объемом не более 6-8 стр., через полуторный интервал и электронную версию - электронной почтой, e-mail: emelina@tisbi.ru (в теме: Конференция. ФИО автора. Название статьи). Формат текста: Word for Windows. Формат страницы: А4; поля: 20 мм - сверху, справа, слева; 25 мм - снизу. Шрифт: размер (кегель) - 14; тип - Times New Roman. Название печатается прописными буквами, шрифт - жирный. Ниже через двойной интервал строчными буквами - инициалы и фамилия автора(ов). Далее через двойной интервал - полное название организации, город и страна. После отступа в 3 интервала следует текст, печатаемый с полуторным междустрочным интервалом.

В электронном варианте каждая статья должна быть в отдельном файле. В имени файла укажите фамилию первого автора и первые три слова названия статьи.

Материалы, отправляемые по электронной почте, следует представлять в формате MS Word (файлы с расширением *.doc или *.rtf). Если размер файла превышает 50 Кбайт, следует сжать его программой-архиватором (допустимо использовать архиваторы ZIP, RAR). При отправке материалов электронной почтой убедитесь в их получении, связавшись с организаторами конференции.

**ЗАЯВКА
для очного/заочного* участия**

Ф.И.О*	
Место работы, должность*	
Почтовый адрес дом./организации*	
Рабочий телефон, факс *	
Мобильный телефон*	
e-mail*	
Название статьи в сборник*	
Способ оплаты за сборник* (через банк/в кассе Университета при регистрации)	
Тема мастер-класса, дискуссии (выбор за организатором)	
Необходимость в техническом обеспечении мастер-класса, доклада (оборудование уточнить)	
Бронирование гостиницы (да/нет)	
Дата приезда (время, место, номер рейса/поезда (вагон))	
Дата отъезда (время, место, номер рейса/поезда (вагон))	

Предлагаемые гостиницы в г. Казань:

«Корстон», «Ибис», «Парк Инн», «Татарстан», «Болгар», «Гвардейская».