

ISSN 2499-9830



УВО «УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ 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 9 № 1 2024

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 9, № 1 (33), 2024 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich'sPeriodicalsDirectory»
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
Технические редакторы – Е.В. Мелина, Е.Н. Лопатина
Выпускающий редактор – Г.О. Рассыпнинский

Редакционная коллегия:

Алимханов Е.А., д-р пед. наук, проф. (Казахстан); Быстрова Ю.А., д-р психол. наук, доц. (г. Москва); Грязнов А.Н., д-р психол. наук, проф. (г. Казань), Демьянчук Р.В., д-р психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); Дубовая А.В., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Егоров П.Р., канд. пед. наук, доц. (г. Якутск); Екжанова Е.А., д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Игнатенко Г.А., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Иксанов Х.В., д-р мед. наук, проф. (г. Казань); Малофеев Н.Н., академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Попова О.С., д-р психол. наук, проф. (г. Минск); Смолин О.Н., д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по науке и высшему образованию (г. Москва); Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доц. (г. Москва); Старобина Е.М., д-р пед. наук, доц. (г. Санкт-Петербург);

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. Выходит 4 раза в год.

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: 300 экз. Свободная цена. Дата выхода в свет: 22.03.2024 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 58. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, Республика Татарстан, 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», 2024 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
-----------------------------------	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Карбовничая В.Р., Чумакова И.В. ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	6
Мустафина Л.Ф. ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ИСКУССТВА В РОССИИ	18
Рудзинская Т.Ф., Порошина А.М. ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	27

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Мингалиева Л.М., Шигабутдинова Р.М., Мустафина Л.Ф. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ	37
---	-----------

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Кондрашкина А.М. ЯЗЫКОВЫЕ И ЗНАКОВО- СИМВОЛИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА МИРА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	48
Лавская Н.С., Макеева А.А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	56

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Микляева Н.В. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ (1-2 части) 68

От редакции 83

Уважаемые читатели и коллеги! Дорогие друзья!

В новом 2024 году мы рады представить вашему вниманию первый выпуск журнала «Инклюзия в образовании» (№ 1, 33-й выпуск 2024 г.). Этот номер включил в себя 7 статей от 11 авторов. География публикаций представлена такими городами, как Москва, Казань, Саратов.

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

Рубрику «Открытое пространство инклюзии» представляют три статьи авторов из Саратова, Москвы и Казани. В статье «Особенности развития инклюзивного искусства в России» рассматривается изучение современного состояния инклюзивного искусства в России и за рубежом, проведен сравнительный анализ различных взглядов на природу инклюзивного творчества, специфику и отношение общества. Вторая статья этой рубрики представлена коллегами из Саратова. В статье «Факторы эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья» рассматривается комплексный подход к проблеме эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, эмпирическим путем выявлена взаимосвязь симптомов эмоционального выгорания и социально-психологических характеристик у испытуемых и обнаружена связь между фазой эмоционального выгорания и уровнем тревожности, уровнем субъективного благополучия. Третья статья по теме «Проблемы функционирования семьи и семейного воспитания детей с расстройством аутистического спектра» раскрывает проблемы функционирования семьи и семейного воспитания детей с расстройством аутистического спектра. В ней представлены статистические данные о запросах родителей детей с синдромом РАС и общие признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития.

Рубрика «Теория и практика инклюзии» представлена статьей трех авторов из Казани. Статья «Психолого-педагогическое сопровождение детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с инвалидностью» посвящена основам психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, где приоритетом ставится вопрос принятия ребенка с

инвалидностью, что является сложной эмоциональной ситуацией для семьи. Гармонизация детско-родительских отношений позволит создать благоприятные условия для развития ребенка с инвалидностью.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» представлена нашим постоянным автором из Москвы. В статье «Исследование социального интеллекта дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: из опыта разработки авторской методики (1-2 части)» описывается проблема исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста, обобщается опыт разработки и описания методики диагностики дошкольников, дается характеристика уровней развития социального интеллекта детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит две статьи авторов из Москвы. Статья на тему «Применение интерактивных игр на индивидуальных занятиях со старшими дошкольниками с расстройствами аутистического спектра» раскрывает проблему развития коммуникативной активности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и формирования полноценного общения с использованием интерактивных игр в условиях инклюзивного обучения. Во второй статье «Языковые и знаково-символические средства в формировании образа мира дошкольников с нарушением речи: из опыта экспериментального исследования» обобщаются опыт ассоциативного эксперимента и использование языковых и знаково-символических средств в формировании образа мира у ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Приводятся примеры диагностических заданий и психолингвистических игр и упражнений.

Мы благодарим всех наших авторов, читателей за поддержку журнала, членов редакционной коллегии за их труд и желаем всем новых возможностей, вдохновения и творчества. До встречи во втором номере журнала «Инклюзия в образовании» 2024 года.

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

УДК 37.032, 376.3

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В.Р. Карбовничая, И.В. Чумакова

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

***Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы функционирования семьи и семейного воспитания детей с расстройством аутистического спектра. Представлены статистические данные о запросах родителей детей с синдромом РАС и общие признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития.*

***Ключевые слова:** дети с расстройством аутистического спектра, факторы стресса, семейное воспитание, организация жизни в семье.*

Расстройство аутистического спектра (РАС) - нарушение нейrogenеза, которое характеризуется дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипий (повторяющихся действий). Это синдром, который охватывает группу лиц с разными расстройствами, в том числе детей с аутизмом.

В содействии развитию и адаптации детей с РАС родители должны осознать особенности своего ребенка, научиться эффективным методам общения и взаимодействия, а также обеспечить подходящую среду для его развития. Это требует большого терпения, знаний и навыков. Данная проблема часто остается недооцененной и непонятой обществом, приводит к недостаточной поддержке и пониманию со стороны родственников, друзей, педагогов и других людей в окружении ребенка. Поэтому все специалисты по вопросам изучения, образования и реабилитации детей с РАС приходят к единому мнению: семья является самым важным инструментом в лечении, адаптации и социализации ребенка с расстройством аутистического спектра. Однако такие семьи часто оказываются уязвимыми.

Целью данной статьи являются обобщение теоретических представлений о жизненных проблемах семей, имеющих детей с РАС, и обобщение методических рекомендаций по поводу организации режима дня, условий воспитания и обучения дошкольников.

Как зарубежные (Holroyd & McArthur, Donovan, Fisman et al, Abbeduto et al, Rodrigue et al и др.), так и отечественные (Багарадникова Е., Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. и др.) авторы отмечают повышенную стрессогенность семьи ребенка с синдромом расстройства аутистического спектра.

Семьи, в которых есть дети с РАС, сталкиваются с уникальными вызовами и требуют особого внимания. РАС - это расстройство, которое затрагивает все сферы жизни ребенка и его семьи - родители сталкиваются с особыми вызовами, связанными с общением, поведением и развитием своего ребенка.

Во-первых, это **внутренние вызовы**, связанные с функционированием семьи.

И.Б. Карвасарская - признанный авторитет в области психотерапии и реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра, создатель и ведущий специалист фонда «Отцы и дети» (г. Санкт-Петербург), разработчик ряда авторских подходов и программ интегративной психотерапии аутизма, говоря о проблемах во взаимоотношениях семей с детьми-аутистами, отмечает крайнюю важность правильно выстроенных внутрисемейных отношений. Так, родители и ближайшие родственники играют важную роль в понимании и поддержке ребенка с аутизмом. Однако важно отметить, что многие родители аутистов сталкиваются с трудностями в признании и понимании диагноза своего ребенка. Они могут отрицать факт наличия психиатрического диагноза и списывать все проявления на особенности характера ребенка.

Для того чтобы научиться правильно понимать своего ребенка, родители и ближайшие родственники должны углубить свои знания об особенностях таких детей и методах коррекции и взаимодействия с ними. Это включает изучение специфических особенностей поведения, коммуникации и восприятия ребенка с аутизмом.

Повышение психологической компетентности семьи помогает перейти от простого понимания и принятия к активной помощи и поддержке ребенка. Это может включать посещение специалистов, участие в тренингах и программ по аутизму, а также общение с другими семьями, имеющими опыт воспитания детей с аутизмом.

Мария Либринг – кандидат психологических наук, педагог заведующая лабораторией образования и комплексной реабилитации детей с аутизмом ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», всесторонне исследуя

психологические проблемы таких семей, пришла к выводу, что наиболее сложными являются последствия хронического стресса, которые провоцируют депрессию, раздражительность и эмоциональный накал.

У матери аутичного ребенка стресс возникает из-за неоправданных надежд, которые она возлагала на будущее. Она ожидала, что ее ребенок будет откликаться эмоционально, улыбаться, быть готовым к ласке и даже просто смотреть на нее в ответ. Однако когда этого не происходит, она начинает чувствовать недовольство своим материнством.

Эмоциональный стресс матери ребенка с аутизмом сказывается, прежде всего, на ее отношениях с супругом. Мать может испытывать пониженное настроение, постоянное беспокойство и раздражительность, она полностью посвящает себя заботе о ребенке. Это может вызывать у отца постоянное чувство дискомфорта и эмоциональное болезненное состояние.

Обычно отцы проводят больше времени на работе, они несут материальные обязанности по обеспечению семьи, которые могут быть долгосрочными. Если отношения между супругами уже были неидеальными, появление ребенка с аутизмом может усилить и проявить скрытые внутренние конфликты. Кроме того, сам отец также не может установить контакт с ребенком, передать ему свой опыт и умения и не видит интереса ребенка к сближению. Все это вызывает у отца чувство родительской несостоятельности и во многих случаях приводит к тому, что родитель уходит из семьи.

В общем, можно сказать, что все семьи, воспитывающие ребенка с аутизмом, сталкиваются с похожими трудностями и чувствами:

- Страх за будущее ребенка и свое собственное.
- Депрессия от потери смысла в жизни.
- Чувство одиночества.
- Разлад в отношениях между супругами.

Чувства, которые испытывают родители, такие как шок, вина и горечь, никогда полностью не исчезают. Они всегда остаются частью эмоциональной жизни семьи, хотя и притупленной. В определенные периоды семейного цикла эти чувства могут возникать с новой силой и дезадаптировать семью. Хронический стресс может вызывать повышенную раздражительность, постоянное внутреннее беспокойство и нарушение сна.

Некоторые из таких родителей могут обеспечивать своих детей всем необходимым, таким как еда, одежда и игрушки, но в то

же время подсознательно отвергать их. Они не проявляют интереса к своим детям и недостаточное количество времени взаимодействуют с ними. Аутичные дети, которых отвергают, вдвойне страдают от отсутствия положительной эмоциональной стимуляции и поддержки со стороны родителей. Это может привести к задержке развития речи и социальных навыков, а также усугубить задержку развития активного коммуникативного и познавательного поведения и любознательности. У таких детей часто наблюдаются склонность к депрессивным состояниям и повышенная тревожность.

Кроме того, братья и сестры аутичных детей также могут испытывать определенные трудности. Родители часто вынуждены жертвовать их интересами, они могут чувствовать, что родители их «меньше любят». Старшие здоровые дети могут быть недовольны дополнительными обязанностями по уходу за ребенком и беспокоиться о своей личной жизни. Иногда они принимают участие в заботе о ребенке с аутизмом, а иногда чувствуют себя отстраненными, что еще больше ранит родителей. Здоровым детям иногда приходится прибегать к психологической защите, чтобы компенсировать присутствие брата или сестры с отклонениями в развитии. Они могут стремиться привлечь внимание и выделиться среди сверстников. Особенно трудно переживают наличие ребенка с отклонениями младшие братья и сестры.

Во-вторых, это **внешние вызовы**, связанные с недостатком понимания и поддержки со стороны общества. Так, возникающие с ребенком проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ближайшем окружении семьи. Родители стараются скрыть факт задержки развития ребенка от друзей и знакомых, соответственно, круг внесемейного функционирования сужается.

Родители детей с аутизмом часто идут от одного специалиста к другому для того, чтобы поставить более точный диагноз, более четко понять проблему и получить совет о том, как воспитывать и обращаться со своими детьми. Если объяснения специалистов не являются достаточно полными и понятными, родители продолжают искать другие источники информации. Иногда они даже могут прекратить поиск, если не находят нужных ответов. Накапливаются чувство вины и раздражение из-за непонимания окружающими семейных проблем.

Кроме того, некоторые родители могут испытывать чувство изоляции и одиночества, поскольку в нашем обществе существует распространенный стереотип, что аутичные дети могут быть опасными

для окружающих. Это предубеждение распространяется и на семьи с такими детьми. Родители могут чувствовать, что их ребенок является бременем и наказанием за неизвестные «проступки», и иногда они сталкиваются с неприязнью окружающих. Конечно же, это особое отношение влияет на семью и заставляет ее избегать общения с другими людьми.

Кроме того, болезнь ребенка часто отвлекает мать от общественно полезной работы и активной общественной жизни, приводя к ограничению круга знакомств. Изоляция от общества еще больше усугубляет психическое состояние родителей, ухудшает отношения между матерью и ребенком, а также наносит вред его воспитанию и способствует его дезадаптации.

Обобщим теперь общие признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития:

- Родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка.

- Личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность.

- Семейные отношения нарушаются и искажаются. Социальный статус семьи снижается.

- «Особый психологический конфликт» в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка.

Вот некоторые рекомендации для родителей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра, по результатам исследований К.А. Михальченко, А.А. Нестеровой, Р.М. Айсиной, Т.Ф. Суловой:

1. Родители должны быть терпеливыми и внимательными к своему ребенку, наблюдать за его словами и жестами, чтобы помочь ему расширить свой внутренний мир и научиться выражать свои мысли и чувства. Выбирайте тактику «мелких шагов».

2. Необходимо наладить адекватные межличностные отношения ребенка с близкими родственниками (не только с мамой, папой, сестрой и братом).

3. Ребенок с аутизмом очень раним, поэтому родители должны быть осторожными и деликатными в общении с ним. Противопоказаны

«гиперопека» и «заласкивание».

4. Будьте уверены в том, что кропотливый труд родителей будет успешен; ваш ребенок частично или полностью адаптируется к самостоятельной жизни, будет полезным, нужным и любимым в семье.

5. Сотрудничайте со специальными педагогами, обучайтесь специфическим методам общения с детьми в различной обстановке (в школе, дома, на улице).

6. Организовывайте превентивное общение и обучение аутичного ребенка (на основе понимания его внутреннего мира, его мотивов, интересов и эмоций).

7. Не сравнивайте своего ребенка с остальными детьми.

В процессе исследования на базе студенческого научного общества при кафедре дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ нами проводилось обобщение статистики запросов родителей детей с синдромом РАС в группу поддержки ВКонтакте¹ в течение сентября 2023 г. По итогам мы получили следующее распределение:

¹ Аутизм и РАС // <https://vk.com/autosanimus> (в группу поддержки входит более 70.000 человек из разных регионов РФ).

Таблица 1

Обобщение запросов родителей в группах поддержки

Группа запросов	Конкретизация	Статистика обращений за сентябрь 2023 г.
Организация жизни в семье	Проблемы организации сна и бодрствования, их чередования Проблемы пищевого поведения, избирательности и диеты Проблемы непослушания ребенка, невозможности организовать его поведение в быту Наличие стереотипий у детей и варианты действий родителей Обучение подражанию и «социальной имитации» Проблемы приучения к горшку Проявление равнодушия к родителям, отсутствие эмоциональных форм общения с ребенком и переживания матери по данному поводу Травматизация ребенка и/или родителей, проявление агрессивного поведения Ухудшение отношений между родителями, уход одного из них или переход в роль «жертвы», осознание чувства вины Депрессия у родителей Конфликты между поколениями в семье по поводу рождения и воспитания ребенка с РАС Проблемы понимания желаний и чувств ребенка в случае его «невербальности» Трудности организации семейных традиций, праздников и совместного досуга Проблемы усыновленных детей с РАС Отношение между братьями и сестрами (с нормотипичными детьми) Проведение генетических исследований как попытка определить причину нарушения и снять чувство вины и безысходности Попытки подобрать интересные игры и игрушки, увлекающие ребенка Трудности посещения социальных мест (улица, детская площадка, поликлиника и др.) Необходимость делиться «счастливыми моментами» с другими семьями, поиска радостных впечатлений	80

<p>Постановка диагноза и определение статуса ОВЗ, присвоение инвалидности</p>	<p>Непринятие диагноза как реакция на стресс у семьи Признаки аутизма и РАС на основе анализа анамнеза и родительских наблюдений Затруднения в своевременной постановке диагноза у врача Дифференциальная диагностика РАС: необходимость проведения комплексных исследований медицинского, психологического и педагогического плана Сложности во взаимодействии с ПМПК и определением вида образовательной программы Механизм присвоения инвалидности и определение его влияния на судьбу ребенка в случае «тяжелой степени РАС» Проблемы получения справок от врачей и посещения поликлиник Проблемы подбора медикаментозного лечения и негативное отношение к посещению врачей-психиатров Страхи рождения второго или третьего ребенка с РАС Отношение к советам других мам и бабушек в общественных местах Выплата пособия по уходу за ребенком-инвалидом Негативное отношение к будущему ребенка-инвалида в ПНД, поиски выхода</p>	<p>138</p>
<p>Адаптация ребенка к образовательной организации</p>	<p>Необходимость подготовки ребенка с РАС к адаптации в дошкольную группу Посещение адаптационной ГКП Необходимость прививок и отношение к ним Истерики ребенка во время адаптации в детском саду Повышенные страхи у ребенка и манипуляции родителями Переживания, что ребенок равнодушен к родителям («мама не нужна») и быстро забывает о них при посещении группы Переход из общеразвивающей группы в комбинированную и компенсирующую (и наоборот) Переход в частный детский сад и финансовые проблемы Проблемы в формировании навыков самообслуживания у ребенка и оптимизации его пищевого поведения в детском саду Проблемы организации сна в детском саду Энурез в детском саду и школе Проблемы, связанные с нарушением поведения ребенка и необходимостью его включения в режимные процессы «Лайфхаки» родителей по оптимизации адаптации Проблемы формирования учебного поведения в школе Ориентировка в школьном здании, социально-бытовая ориентировка Необходимость индивидуального тьюторского сопровождения Реакции на жалобы педагогов – воспитателей и учителей (возмущение, игнорирование и претензии к профессионализму) Понимание роли социализации в дальнейшей адаптации ребенка к обществу и его самореализации</p>	<p>24</p>

<p>Реализация индивидуальной АОП</p>	<p>Участие в выборе вида АООП ДО/НОО Отношение к ПМПК и ППК, согласие или не согласие с заключением Непонимание целей реализации индивидуальной АОП и подмена их своими родительскими установками на воспитание и обучение Проблемы обучения невербального ребенка, отношение к карточкам PECS Проблемы обучения гиперактивного ребенка, нежелание учиться Непонимание разницы в обучении детей с типичным и атипичным аутизмом, отсутствие индивидуально-дифференцированного подхода Застраиваемость на «новомодных» методиках и приемах развития и коррекции, поиски «панацеи» Восприятие АВА как панацеи от всех проблем с организацией обучения и жизнедеятельности ребенка с РАС Попытки договориться о «послабляющих условиях обучения» в условиях инклюзии Формирование отношений со сверстниками в условиях инклюзии Страх перед посещением специализированных групп (компенсирующей и комбинированной направленности), ориентировка на инклюзию без учета уровня социализированности ребенка Понимание необходимости проведения специальных коррекционных занятий, несмотря на возможности социализации детей в инклюзии Отношение к домашним заданиям со стороны специалистов «Откаты» в обучении и отношении к ним Конфликты с родителями других воспитанников/ обучающихся во время инклюзии Констатация несоответствия усилий по обучению ребенка его результатам, разочарование и эмоциональное выгорание Переход из детского сада в школу и смена образовательной программы Попытки создать ресурсный класс самостоятельно Поиски «сильного» учителя в начальной школе для репетиторства Проблемы обучения письму и чтению, математике у детей с атипичным аутизмом Перекалывание ответственности за обучение и социализацию на тьютора Поиски компьютерных программ, влияющих на эффективность обучения благодаря увлеченности ребенка гаджетами Переход на домашнее обучение, дискуссии по поводу отношения к сокращению/увеличению количества уроков Реализация дополнительных образовательных программ с учетом особенностей детей Неоправданные надежды родителей на прогноз развития ребенка и агрессивная позиция по отношению к педагогам и психологам, реализующим индивидуальную АОП Прогресс в обучении при сочетании медицинских подходов с психолого-педагогическими</p>	<p>39</p>
--------------------------------------	--	-----------

Представим эти результаты в виде рисунка.

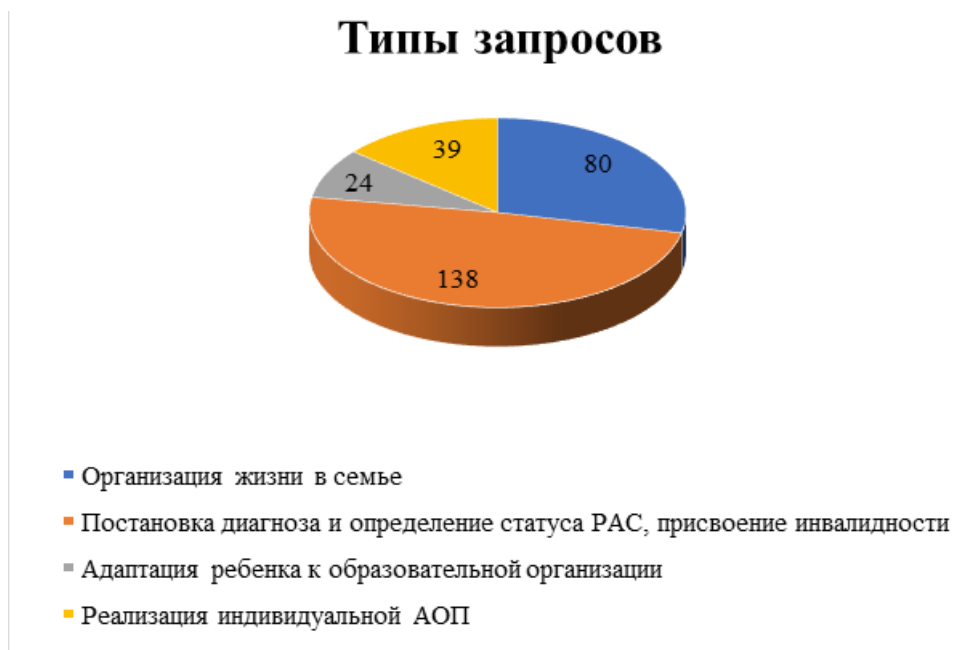


Рисунок 1 - Распределение запросов родителей детей с РАС в группе поддержки

Из рисунка видно, что наибольшее число запросов в группы поддержки связано с постановкой диагноза и определением статуса РАС у ребенка, присвоением ему инвалидности (49%), а также с организацией жизни в семье (28%). Отношение родителей к проблемам адаптации и социализации, обучения ребенка с РАС стоит на третьем и четвертом местах по количеству запросов. Это подтверждает результаты исследований ученых и наблюдения практиков, которые консультируют такие семьи, что, несмотря на очевидные проблемы с организацией адаптации и обучения ребенка, родители не в состоянии воспринимать их как первоочередные – они концентрируются на борьбе со стрессом и попытках стабилизировать социально-психологический климат в семье, восстановить – полностью или частично – ее функции после рождения «особенного» ребенка и постановки ему диагноза.

Аутизм - это расстройство развития, которое делает жизнь ребенка и его семьи особенной. РАС может проявляться в разных формах, но в большинстве случаев дети с этим синдромом хотят общаться и

быть понятыми так же, как и другие дети. Этому же хотят и родители, но стрессовые факторы мешают нормальному функционированию семьи и созданию оптимальных условий для развития ребенка. Опрос современных родителей, проведенный в социальной группе Вконтакте, подтверждает это. Его результаты соотносятся с результатами исследований И.Б. Карвасарской.

Цель исследования достигнута. Кроме обучения приемам общения и коррекции поведения, воспитания и обучения детей, педагоги, психологи и специалисты в ходе консультирования отмечают два основных направления в профилактической работе с семьями, имеющими ребенка с аутизмом или синдромом РАС: первое связано с необходимостью возвращения функции контроля родителя над поведением ребенка, а второе – с работой над осознанием и принятием своих чувств по отношению к его болезни и нарушениям развития. Такого рода программы носят долгосрочный характер и сочетают в себе психологическую и педагогическую поддержку семьи, профилактику нарушений собственной целостности и дезинтеграции личности.

Литература

1. Карвасарская, И.Б. В стороне: из опыта работы с аутичными детьми / И.Б. Карвасарская. - М.: Теревинф, 2003.
2. Михальченко, К.А. Проблема семейного воспитания детей с ранним детским аутизмом / К.А. Михальченко // Педагогическое мастерство: Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012.
3. Мы вместе: опыт психолого-педагогического консультирования родителей детей с расстройствами аутистического спектра / Под ред. Е.В. Мелиной, Н.В. Микляевой. - Казань, 2023.
4. Нестерова, А.А. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка / А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Сулова. - М.: РИТМ, 2016. - 216 с.
5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 2007.

Авторы публикации

Карбовнича Валерия Романовна, студентка программы бакалавриата Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: karbovnichayalera62@gmail.com.

Чумакова Ирина Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

**PROBLEMS OF FUNCTIONING AND EDUCATION IN FAMILIES
WITH CHILDREN SUFFERING FROM AUTISM SPECTRUM DISORDER**

Karbovnichaya V., student of the Bachelor's program, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.
E-mail: karbovnichayalera62@gmail.com.

Chumakova I., PhD Ped. Sciences, Associate Professor, the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article deals with the problems of family functioning and upbringing of children with autism spectrum disorder. The article presents data on the requests of parents of children with ASD and general signs characterizing families raising children with developmental disorders are presented.*

***Key words:** children with autism spectrum disorder, stress factors, family upbringing, organization of life in the family.*

References

1. Karvasarskaya I. Uninvolved: the experience of working with autistic children / I. Karvasarskaya. - Moscow: Terevinf, 2003.
2. Mikhachenko K. The problem of family education of children with early childhood autism / K. Mikhachenko // Pedagogical skill: Materials of the II International. scientific conf. (Moscow, December 2012). - Moscow: Buki-Vedi, 2012.
3. We are together: experience of psychological and pedagogical counseling of parents of children with autism spectrum disorders / Ed. E. Melina, N. Miklyaeva. - Kazan, 2023.
4. Nesterova A., Aisina R., Suslova T. A guide for parents of a child with autism spectrum disorder: issues of self-help and social development of the child. - Moscow: RITM, 2016. - 216 p.
5. Nikolskaya O., Baenskaya E., Liebling M. Autistic child. Ways to help. - M.: Terevinf, 2007.

Дата поступления: 19.01.2024.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ИСКУССТВА В РОССИИ

Л.Ф. Мустафина

Институт инклюзивного образования
УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена изучению современного состояния инклюзивного искусства в России и за рубежом. В статье проведен сравнительный анализ различных взглядов на природу инклюзивного творчества, специфику и отношение общества.*

***Ключевые слова:** инклюзивное искусство, инклюзивное творчество, художественная ценность, критерии оценивания.*

Инклюзивное искусство в России только начинает свое развитие. Но несмотря на первые шаги инклюзии в искусстве, уже понятны актуальность, эффективность, целесообразность, успешность данного искусства для искусства в целом и инклюзивного творчества в частности. Инклюзивное творчество заняло определенную нишу в современном искусстве, так как оно оказывает определенную поддержку в творческой самореализации и коррекции психоэмоционального состояния как участников, так и зрителей.

Развитие инклюзивного искусства в России так же, как и во всем мире, началось с активной практической деятельности, особенно в театральном и музейном направлениях. Например, проводятся экскурсии для лиц с инвалидностью (с учетом нозологий), созданы тактильные экспонаты, 3D макеты, созданы и активно работают инклюзивные театральные труппы, театры моды.

В настоящее время в каждом регионе России проходят инклюзивные фестивали и конкурсы для детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Безусловно, развитие инклюзивной культуры и искусства развивается «семимильными шагами», создавая особую реальность и условия творческой реализации лиц с инвалидностью.

Инклюзивное искусство – новый и особенный вид искусства, который создается людьми, имеющими нарушения развития (ограниченные возможности здоровья). Критерии оценивания данного

искусства не совпадают с критериями оценивания классического искусства. И это просто потому, что цели у них разные. В первую очередь инклюзивное искусство призвано защищать права и свободы лиц с инвалидностью, их право на получение образования в сфере культуры и искусства, права на творчество.

В современной науке и инклюзивной практике появляются новые термины, поясняющие инклюзивное искусство – это «искусство инвалидности» (disability art), art brut (грубое, сырое искусство), «искусство душевнобольных».

Цель исследования - провести теоретический анализ развития инклюзивного искусства в России, выделить особенности и перспективы развития.

Методами исследования выступают анализ и обобщение теоретических и практико-ориентированных исследований в области инклюзивного искусства.

Инклюзивное искусство – молодое направление, и теоретические исследования находятся в стадии разработок. Первые теоретические исследования, анализирующие состояние инклюзивного искусства как творчество людей с инвалидностью, появились за рубежом в конце XX века.

Теоретические исследования в области инклюзивного искусства проводятся не так активно, как практико-ориентированные. Одно из первых российских исследований в области творческой деятельности в инклюзии было проведено под руководством А.Ю. Шеманова (2013). Его исследование было посвящено инклюзивному потенциалу творческой деятельности в театральном направлении лиц с ограниченными возможностями здоровья [7].

Важное место среди них занимает учебное пособие для вузов Ю.А. Вишняковой (2021). Автор пособия (тифлопсихолог и тифлопедагог) рассматривает инклюзивное искусство как «новый, независимый вид искусства, дающий особый статус произведениям искусства, создаваемым творческими людьми с различными особенностями развития или имеющим инвалидность» [5]. При этом Ю.А. Вишнякова подчеркивает «неготовность общества воспринимать инклюзивное искусство наравне с другими», что необходимо менять общественное мнение [2, с. 9]. Безусловно, мы поддерживаем точку зрения автора и акцентируем внимание на этической составляющей проблем инклюзивного искусства.

Зарубежные авторы склонны считать инклюзивное искусство

социальным художественным движением, которое включает в себя большую группу лиц, занимающихся художественным творчеством. Например, деятельность Paul Darke [10] оказала большое влияние на общественность и научные круги в мире и в Великобритании в частности. Он является основателем и директором Outside Center - организации по искусству инвалидов, базирующейся в Вулверхэмптоне. (https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Darke). В своих статьях о инклюзивном искусстве Paul Darke разделяет искусство, созданное для инвалидов (например, тактильные музейные экспонаты, созданные специально для слепых и слабовидящих), и искусство, созданное инвалидами.

Некоторые исследователи предложили иначе классифицировать инклюзивное искусство. В основу разделения были положены профессиональные знания авторов, то есть профессиональное и непрофессиональное искусство. Но проблема в том, что не все инвалиды способны получить профессиональное образование в сфере искусства. Это зависит от многих объективных факторов: степень, тяжесть и длительность заболевания, возраст, уровень образования. Так, Paul Darke [10] впервые задает вопрос, вызвавший острую дискуссию в общественных кругах: должны ли быть особые собственные эстетические критерии оценивания произведений инклюзивного искусства? И если да, то на основании каких данных они будут сформированы? Что будет являться отправной точкой?

Г.Л. Тульчинский [6] считает, что основой эстетической оценки может являться само стремление позиционировать себя как художника, автора уникального произведения. Другие авторы (А. Hickey-Moody [9]) считают необходимым учитывать особенности инвалидности («силу инвалидности» (power of disability)), например, для лиц с ментальными нарушениями (интеллектуальная недостаточность) это особый интегративный подход в эстетическом осмыслении творчества. Работы в области инклюзивного искусства отличаются безусловной искренностью, нестандартным подходом к технике выполнения и материалам, уникальному сочетанию несочетаемых элементов, оригинальности и неожиданным результатом.

Как и традиционное искусство, инклюзивное искусство развивается в разных направлениях: музыка, хореография, театр, кино, изобразительное искусство, литературы и др. Особенностью инклюзивного искусства является разработка своих критериев оценивания, своих эталонов, которые не имеют ничего общего с классическим традиционным искусством.

Инклюзивное искусство имеет разные направления, точно так же, как искусство в классическом понимании (музыка, живопись, поэзия, проза, театр и др.). Но оно находится вне рамок традиционных критериев и оценок. Это искусство возникло совсем недавно – в 70-е годы XX столетия как движение за права инвалидов, за возможность создавать произведения искусства, не соответствующие общепризнанным правилам, тенденциям и характеристикам.

В 1974 г. была основана VSA - Международная организация по искусству, образованию и инвалидности.

В России инклюзивное искусство активно развивается с помощью общественных и некоммерческих организаций, в том числе «АСДИИСК» - Ассоциация деятелей инклюзивного искусства, а также благодаря деятельности специалистов в области психологии, психотерапии и культуры. Творческие конкурсы, фестивали и выставки инклюзивного искусства стали регулярными во многих регионах РФ.

Говоря об инклюзивных театрах, нельзя не упомянуть замечательный театр «Зеленая шуба» при общеобразовательной школе № 178 «Фарватер» г. Казань. Профессиональное жюри конкурсов, в частности преподавательский состав Казанского института культуры, подчеркивают высокий уровень исполнения детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата. В Казани активно работают труппы с участием детей с инвалидностью при театре им. К. Тинчурина, при ТЮЗе. Творческая инклюзивная студия «Э-моция» - один из первых инклюзивных театров, созданных в России. Он работает в Казани с 2016 года.

Одним из самых первых театральных мероприятий по популяризации инклюзивных спектаклей является фестивальное движение «Протеатр», деятельность которого началась более 20 лет назад. Протеатр проводит мастер-классы, лабораторные показы, конференции.

Форум-фестиваль «Особый взгляд» - театральная инклюзивная площадка, работающая по всей России, со спектаклями на социальные темы.

Театральное направление благотворительного фонда «Антон тут рядом», основанное в 2013 г., представляет собой сотрудничество профессиональных актеров и людей с особенностями развития, где все работают на равных условиях.

Инклюзивная театральная лаборатория «#ЗаЖивое» (г. Екатеринбург). В спектаклях лаборатории участвуют лица с расстрой-

ствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями.

Частный театр «Недослов» создан для слабослышащих и неслышащих актеров. Первоначально актеры закончили специализированную Академию искусств в Москве, созданную как инклюзивный вуз, который занимается подготовкой лиц с инвалидностью в сфере культуры и искусства. Спектакли проводятся на жестовом языке, а слышащие зрители включают дополнительную озвучку.

Инклюзивный театр кукол «РАСсвет сознания» из Нижнего Новгорода работает с детьми с расстройством аутистического спектра. Сложность состоит в том, что актерам необходимо взаимодействовать друг с другом, чтобы удержать куклу, а это сложно людям с такой формой инвалидности.

Театральная студия «ИнклюзиОН» для людей с разными формами инвалидности существует с 2021 г. Студия выступает на разных площадках и участвует в различных фестивалях.

Это лишь малая часть инклюзивных студий и театров. Их объединяют некоторые особенности: зрители воспринимают это уникальное искусство как вдохновение или жалость, но никак не норму. Исследований по восприятию зрителей практически не проводилось в России.

Инклюзивная хореография – одно из перспективных направлений инклюзивного искусства, связанное с реабилитацией, социализацией и самореализацией лиц с инвалидностью.

Стали прекрасной традицией инклюзивные балы. Они проводятся с 2014 г. в 15-ти регионах России. Инклюзивные балы стали первой социальной франшизой, доступной любому человеку. Бал имеет свои традиции, участники исполняют танцевальные композиции XIX-XX веков. Безусловно, это сложно и требует подготовки, поэтому участники бала занимаются в инклюзивных хореографических студиях.

Международный благотворительный хореографический фестиваль «InclusiveDance» является одним из самых крупных фестивалей в мире. Организатор фестиваля - Леонид Тарасов, Президент БФ «Инклюзив Дэнс». Впервые фестиваль прошел в 2013 г. Кроме того, уникальность фестиваля еще и в том, что в период карантина в 2021 г. он прошел в онлайн-формате, трансляцию посмотрели 33 тыс. человек.

Хореографическая студия инклюзивного танца «Рука в Руке» создана в Нижнем Тагиле. Кроме умения танцевать, участники студии

учатся общаться друг с другом, владеть своим телом.

Студия танца «Без границ» в Свердловской области появилась в 2020 г., в ней занимаются дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (на колясках) и нормотипичные дети. Это полноценные тренировки с танцевальными постановками на специализированных колясках.

Центр социокультурной реабилитации Дианы Гурцкой занимает особое место в развитии инклюзивного творчества. Центр имеет 16 творческих студий, которые проводят бесплатные занятия для детей с инвалидностью.

В Казани с 2013 г. работает инклюзивная музыкальная студия «НеЗАМи». За эти годы ребята освоили несколько десятков инструментов, выросли, получили музыкальное образование и готовы делиться знаниями и умениями. Занятия для детей также бесплатные.

Инклюзивная выставка «Птица Зеленая», на которой представлены художественные и литературные работы участников (в возрасте от 10 до 35-ти) с ограниченными возможностями здоровья, прошла в Казани в феврале 2023 г. на базе Галереи современного искусства Государственного музея изобразительных искусств РТ.

В настоящее время в РФ существуют конкурсы, фестивали, соревнования для детей с ОВЗ. В частности, Казанский государственный институт культуры проводит Всероссийский творческий конкурс для детей с инвалидностью и педагогов, работающих в данной категорией детей, «Я могу! Творчество без границ», где участвуют школьники с инвалидностью. Это дает возможность детям реализовать себя в творческой деятельности, задуматься о профессиональной самореализации. Кроме того, для педагогов это хорошая возможность обменяться опытом, обсудить проблемы инклюзивного дополнительного образования. Год от года количество участников растет. Увеличивается и география конкурса. Это не означает отсутствия проблем, наоборот, количество вопросов, с которыми мы сталкиваемся, растет. Например, требования Приказа Министерства просвещения № 616 от 15 августа 2021 г. не соответствуют психолого-педагогическим особенностям детей с РАС. Они не могут участвовать в очном туре в силу особенностей нозологии. Дети с нарушением интеллекта показывают хорошие результаты для категории таких детей. Но, безусловно, здесь должны быть особые критерии оценивания. Сложность разработки общих критериев оценивания для детей с разной нозологией: результаты

детей слабослышащих, слабовидящих, детей с общими соматическими заболеваниями могут очень отличаться – необходимо принимать во внимание особенности нарушений здоровья и их степень. Возникают проблемы с проведением очного этапа, а это обязательное условие реестра – не все дети транспортабельны. Финансово-экономическая сторона проведения конкурса – вообще отдельный вопрос: участники конкурса - дети, проживающие в интернатах, - не имеют возможности приехать [3].

Выводы:

1. В соответствии с целью исследования мы пришли к выводу, что инклюзивное искусство как научное направление возникло в конце XX века. Осмысление его особенностей, норм, уникальности находится на стадии разработки и становления.

2. В оценке произведений инклюзивного искусства отправной точкой в отличие от классического искусства является этический, а не эстетический подход. Именно этический подход соответствует идеологии инклюзии в современном мире. Этот тезис рассматривается в работах А.Ю. Шеманова, И.М. Вострова, В.А. Егоровой. Мы полностью разделяем данную позицию и подчеркиваем необходимость теоретических разработок в инклюзивном искусстве, так как отсутствие методологических основ создает неустойчивость развития, нарушение закономерностей в создании и развитии инклюзивного искусства в целом.

3. Вопросы о потенциале инклюзивного искусства представляют собой анализ эстетической деятельности по вовлечению лиц с инвалидностью в общественную деятельность, их творческую реализацию и способ выражения своего опыта видения мира. Уникальность инклюзивного искусства заключается в художественном творческом содержании, а неоднозначность, разнополярность позиций разных авторов подчеркивают актуальность, злободневность темы потенциала инклюзивного творчества.

4. На сегодняшний день в России не существует вузов, которые готовят специалистов в сфере инклюзивного искусства, нет специализированных колледжей культуры и искусств для лиц с инвалидностью, актуальность которых уже доказана временем.

Литература

1. Благирева, Е.Н. Социокультурная инклюзия: дефиниции и позитивные отечественные практики / Е.Н. Благирева // Вестник культуры и искусств. - 2019. - № 3 (59). - С. 73-81.

2. Вишнякова, Ю.А. Инклюзивное искусство: Учебное пос. для вузов / Ю.А. Вишнякова. - М.: Юрайт, 2021. - 138 с.
3. Искусство, дизайн и современное образование: Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. - Москва, 27 мая 2022 г. / Российская гос. специализир. академия искусств (Россия); Исслед. центр китайской традиционной живописи Чжэнчжоуского ун-та (КНР); Белорусская гос. академия искусств (Республика Беларусь); Междунар. научно-культурный центр академических контактов (Россия). - М.: ИД «Научная библиотека», 2022. - 506 с.
4. Мустафина, Л.Ф. Инклюзивное искусство: реальность и перспективы / Л.Ф. Мустафина // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: Сб. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. - Ялта, 19-21 мая 2022 г. / Под науч. ред. Ю.В. Богинской. - Симферополь: ООО «Издательство-Типография «Ариал», 2022. - С. 132-134.
5. Основные направления реализации инклюзии в современном российском обществе / К.А. Бижуква, И.А. Колесникова, В.В. Горбунова, Е.В. Филимонова // Человек, общество, технологии: вопросы взаимодействия в современном мире: Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. - Петрозаводск, 5 дек. 2022 г. - Петрозаводск: Междунар. центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. - С. 230-234.
6. Тульчинский, Г.Л. Другое искусство как фронтير социализации / Г.Л. Тульчинский // Искусство как творчество социальности и проблемы социокультурной реабилитации: Сб. ст. по материалам Научно-практ. конф. с междунар. участ. - Москва, 12-13 мая 2010 г. / Институт философии РАН, Московский городской психолого-педагогич. ун-т / Отв. ред. Н.Т. Попова. - М.: Круг, 2010. - С. 13-21.
7. Шеманов, А.Ю. Творческая деятельность и инклюзия / А.Ю. Шеманов, И.М. Востров, В.А. Егорова // Психология специального и инклюзивного образования. - 2013. - № 3. - С. 5-18.
8. Argyle E., Bolton G. Art in the community for potentially vulnerable mental health groups // Health Education. - 2005. - Vol. 105. - № 5. - P. 340-354.
9. Hickey-Moody A. «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought // Critical Studies in Education. - 2003. - Vol. 44. - № 1. - P. 1-22.
10. Carr, Darke, Kuno (2012). Disability Equality Training: Action for Change. - Kuala Lumpur: MPH Publishing. - ISBN 978-967-415-859-0.

Автор публикации

Мустафина Лилия Фаатовна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, зав. лабораторией «Теория и практики инклюзивного образования» Института инклюзивного образования УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: lilmus@mail.ru.

FEATURES OF INCLUSIVE ART DEVELOPMENT IN RUSSIA

Mustafina L., Candidate of Ped. Sciences, Associate Professor, the Department of Pedagogy and Psychology, Head of «Theory and Practice of Inclusive Education» Laboratory, the Institute of Inclusive Education, the University of Management «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: lilmus@mail.ru.

Abstract. The article is devoted to the study of the current state of inclusive art in Russia

and abroad. The article provides a comparative analysis of different views on the nature of inclusive creativity, its specifics and attitude of society.

Key words: *inclusive art, inclusive creativity, artistic value, evaluation criteria.*

References

1. Blagireva E. Sociocultural inclusion: definitions and positive practices in Russia / E. Blagireva // Bulletin of culture and arts. - 2019. - № 3 (59). - P. 73-81.
2. Vishnyakova Yu. Inclusive art: a textbook for universities / Yu. Vishnyakova. - M.: Yurayt Publishing House, 2021. - 138 p.
3. Art, design and modern education: Materials of the VIII International scientific and practical conference. - Moscow, May 27, 2022 / Russian State Specialized Academy of Arts (Russia); Research Center of Chinese Traditional Painting of Zhengzhou University (People's Republic of China); Belarusian State Academy of Arts (Republic of Belarus); International scientific and cultural center for academic contacts (Russia). - M.: Publishing House «Scientific Library», 2022. - 506 p.
4. Mustafina L. Inclusive art: reality and prospects / L. Mustafina // Social and pedagogical support for persons with disabilities: theory and practice: Collection of articles based on the materials of the VI International Scientific and Practical Conference. - Yalta, May 19-21, 2022 / Scientifically edited by Yu.V. Boginskaya. - Simferopol: Limited Liability Company «Publishing House Typography «Arial», 2022. - P. 132-134.
5. Main directions of the implementation of inclusion in modern Russian society / K. Bizhukova, I. Kolesnikova, V. Gorbunova, E. Filimonova // Man, society, technology: issues of interaction in the modern world: Collection of articles International scientific and practical conference. - Petrozavodsk, December 05, 2022. - Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership «New Science» (IP Ivanovskaya I.I.), 2022. - P. 230-234.
6. Tulchinsky G. Other art as a frontier of socialization / G. Tulchinsky // Art as creativity of sociality and problems of sociocultural rehabilitation: A collection of articles based on materials from a scientific and practical conference with international participation. - Moscow, May 12-13, 2010 / Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow City Psychological and Pedagogical University / Resp. ed. N. Popova. - M.: Krug, 2010. - P. 13-21.
7. Shemanov A. Creative activity and inclusion / A. Shemanov, I. Vostrov, V. Egorova // Psychology of special and inclusive education. - 2013. - № 3. - With. 5-18.
8. Argyle E., Bolton G. Art in the community for potentially vulnerable mental health groups // Health Education. - 2005. - Vol. 105. - № 5. - P. 340-354.
9. Hickey-Moody A. «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought // Critical Studies in Education. - 2003. - Vol. 44. - № 1. - P. 1-22.
10. Carr, Darke, Kuno (2012). Disability Equality Training: Action for Change. - Kuala Lumpur: MPH Publishing. - ISBN 978-967-415-859-0.

Дата поступления: 08.02.2024.

УДК 159.9.072

ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Т.Ф. Рудзинская, А.М. Порошина

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»,
г. Саратов, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается комплексный подход к проблеме эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Эмпирическим путем выявлена взаимосвязь симптомов эмоционального выгорания и социально-психологических характеристик испытуемых. Обнаружена связь между фазой эмоционального выгорания и уровнем тревожности, уровнем субъективного благополучия.*

***Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, социально-психологические характеристики, детско-материнские семьи, матери детей с ОВЗ.*

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является наиболее уязвимым сегментом в современном обществе России. Такая семья обладает определенной спецификой, включающей следующие особенности: ограниченный контакт с внешним миром, погружение в проблемы ребенка и частые трудности с трудоустройством матери, а также ограниченный круг общения.

Исследования, направленные на изучение влияния семейных условий на развитие детей с особыми потребностями, позволяют утверждать, что в большинстве случаев функции, необходимые для полноценной жизнедеятельности таких семей, либо не выполняются, либо выполняются лишь частично. Несомненно, рождение ребенка с физическим или психическим отклонением сказывается на взаимоотношениях внутри семьи и взаимодействии с обществом. Причинами возникновения этих нарушений являются особенности психологического состояния ребенка с особыми потребностями, а также непомерная эмоциональная нагрузка, испытываемая членами семьи в связи с продолжительным стрессом, который сопровождает сложившуюся ситуацию.

Семья, которая воспитывает ребенка с ограниченными

возможностями здоровья, сталкивается с немалыми трудностями при выполнении роли социализирующего института для формирования личности. Воспитание такого ребенка приносит в семейную жизнь дополнительные обязанности и проблемы, так как то, что для нормального ребенка становится естественным, для «особенного» ребенка требует специального внимания, многократных повторений и тщательного следования установленным правилам в повседневной жизни. Таким образом, **актуальность исследования** эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, становится все более актуальной проблемой, особенно когда речь идет о психологической поддержке семьи, а главным образом – матери, которая воспитывает ребенка. В настоящее время существует разрыв между заявляемым социальным значением материнства и реальными возможностями женщины реализовать его в современном обществе, что часто приводит к возникновению множества психологических проблем во время взаимодействия матери с ребенком с особенностями развития.

Цель исследования: на основе анализа данных эмпирического исследования выявить основные факторы, оказывающие влияние на формирование эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи:**

- провести литературный обзор авторов, занимающихся данной проблематикой;
- провести эмпирическое исследование эмоционального выгорания в двух группах матерей и провести анализ полученных данных в сравнении с другими социально-психологическими характеристиками матерей, воспитывающих детей с ОВЗ;
- провести корреляционный анализ полученных данных;
- выделить основные факторы эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Необходимость психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, становится все более востребованной из-за проблемы эмоционального истощения родителей и сохранения психического здоровья самих детей. Формирование личности ребенка в значительной степени зависит от культуры родителей, структуры семьи и общей атмосферы, включая психологическое благополучие всех ее членов [1, с. 164]. Для детей с ограниченными возможностями здоровья семья является основным

институтом социализации, а изучение эмоционального благополучия родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет выделить наиболее значимые направления работы педагогов и психологов, эффективно распределить усилия специалистов с целью удовлетворения коммуникативных, медицинских, образовательных и других потребностей семьи ребенка с ОВЗ [2, с. 665].

А.И. Сергиенко и А.Б. Холмогорова выявили связь между степенью симптомов депрессии и шкалой посттравматического стресса и пришли к выводам о высокой значимости психологической поддержки родителей детей с ОВЗ для их эмоционального благополучия. Ограниченные возможности ребенка являются причиной хронического стресса для родителей, который воспринимается как экстремальный и может навредить здоровью родителей и ребенка [3, с. 24].

В.С. Чётчикова и В.М. Еромолова считают, что нарушение в развитии у ребенка – проблема всей семьи, даже когда родители смогли справиться с кризисной ситуацией и направили свою деятельность на создание благоприятной среды для роста и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. И отмечают, что не стоит забывать и о самих родителях. Часто, когда они обращаются за помощью в специализированные центры, то прилагают все усилия, чтобы помочь ребенку. Но чтобы добиться гармонии, необходимо работать с внутренним состоянием каждого члена семьи. Именно такое направление работы позволяет достичь истинного баланса и взаимопонимания внутри семейного круга [4, с. 133-138].

В проблематике семей, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, особое внимание уделяется личностным особенностям и состоянию родителей.

Аллюзия на внутрисемейную проблему в таких семьях - это отсутствие подходящих условий для полноценного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также наличие негативного и травмирующего воздействия на них. В частности, родительская пара при существующей деструктивной динамике в семье не только не способствует благоприятной обстановке для развития детей, но также оказывает на них негативное воздействие. Факторы, которые могут способствовать такой обстановке и были выделены исследователями Н.В. Шутовой, Ж.А. Шуткиной и Н.И. Дунаевой, включают следующее:

- крупномасштабная травматизация всех или некоторых членов семьи в связи с появлением ребенка с ОВЗ;
- отсутствие у родителей необходимых психологических и возрастных

знаний о ребенке, а также недостаток мотивации для его развития;

- нежелание принимать особенности ребенка и стремление привести его к стандартам типичного развития, не учитывая его индивидуальные особенности;
- развод родителей, вызванный рождением ребенка с ОВЗ;
- ограниченность социального окружения, которое могло бы стать поддержкой для семьи, и т.д. [5, с. 328].

Для достижения цели исследования был использован комплекс **психологических методик:**

- Методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж. Тейлора).
- Опросник «Шкала субъективного благополучия» (адаптация А.А. Рукавишниковой).
- Методика «Уровень социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, М.А. Березин).
- Методика «Диагностики уровня эмоционального «выгорания» у матерей» Л.А. Базалевой.
- Методика «Стили родительского поведения» (С. Степанова).
- Методика «Ребенок глазами родителей» (О.М. Щедринская).

Экспериментальная база: Научно-методический центр психологической и педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ООП, на базе СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Выборку составили 96 человек: 56 матерей, воспитывающих детей с ОВЗ (с синдромом Дауна, РАС, нарушением зрения, слуха и ОДА) – далее Г1, и 40 матерей, воспитывающих детей, не имеющих нарушений в развитии, – далее Г2.

Таблица 1
Социально-психологическая характеристика выборки

	М возраст	Уровень образования			Занятость	М Социальной активности
		Общее среднее	Среднее профессиональное	Высшее		
Г 1	38	10,7%	26,7%	62,6%	28,5%	5,9/10
Г 2	41	0%	41%	59%	55%	5,75/10

Г 1 - матери, воспитывающие детей с ОВЗ;
Г 2 - матери, воспитывающие детей без нарушений развития.

В ходе обработки данных удалось установить, что:

- 75% опрошенных Г1 испытывают трудности в воспитании детей (у респондентов Г2 всего 15% - непослушание).

Такие трудности, как:

- непослушание ребенка (62%);
- нехватка помощи со стороны второго родителя и/или семьи (24%);
- вынужденное полное сопровождение ребенка (81%);
- постоянный поиск индивидуальных методов и подходов в воспитании и обучении (44%);
- пониженная учебная мотивация ребенка (21%);
- сложности коммуникации и взаимопонимания между матерью и ребенком (82%);
- проблемы с освоением социально-бытовых навыков и личной гигиены (76%);
- отсутствие времени на личные потребности родителей (48%);
- эмоциональное выгорание матери и полный упадок сил и терпения (28%);
- трудности реабилитации после медикаментозного вмешательства (16%);
- осложненная социальная адаптация и непринятие обществом «особого» ребенка (4%);
- недостаточное развитие инклюзии в регионе (7%);
- финансовые трудности (11%).

Таблица 2

Средние значения показателей эмоциональных характеристик Г1 и Г2, полученные на основе применения комплекса психологических методик (методика измерения уровня тревожности (Шкала Дж. Тейлора), опросник «Шкала субъективного благополучия» (адаптация А.А. Рукавишников), методика «Уровень социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, М.А. Березин), методика «Ребенок глазами родителей» (О.М. Щедринская)

	М Уровень тревожности (в баллах)	М Субъективное благополучие (в стенах)	М Уровень социальной фрустрированности (в баллах)	М Оценка ребенка родителем (в баллах)
Г1	20,9	5,3	3,75	185,6
Г2	17,1	3,4	3,23	291,2

Для выявления достоверности различий средних значений был использован Т-критерий Стьюдента. Сначала для проверки

предположения о равенстве (гомогенности) дисперсий перед проверкой достоверности различия средних по критерию Стьюдента для независимых выборок разной численности был использован тест Левена. Критерий Левена не обнаружил отличий в дисперсии.

T-критерий Стьюдента уровня тревожности Г1 и Г2 находится в зоне незначимости $tst = 2.2$ при $p \leq 0.05$ (1.98) и $p \leq 0.01$ (2.63).

T-критерий Стьюдента уровня субъективного благополучия Г1 и Г2 находится в зоне значимости $tst = 4.6$ при $p \leq 0.05$ (1.98) и $p \leq 0.01$ (2.63).

T-критерий Стьюдента уровня социальной фрустрированности Г1 и Г2 находится в зоне значимости $tst = 3.9$ при $p \leq 0.05$ (1.98) и $p \leq 0.01$ (2.63).

T-критерий Стьюдента оценки родителями своего ребенка Г1 и Г2 находится в зоне значимости $tst = 12.7$ при $p \leq 0.05$ (1.98) и $p \leq 0.01$ (2.63).

По результатам данных эмоциональных характеристик Г1 и Г2 были сделаны выводы:

- Средний показатель уровня тревожности (как Г1, так и Г2) говорит о нарастающем уровне напряженности в обеих группах испытуемых, который не взаимосвязан с эмоциональным выгоранием материнства и может быть обусловлен другими факторами.

- Среднее значение показателя субъективного благополучия у Г1 является более выраженным, однако не достигает критичного уровня.

- Средний показатель уровня социальной фрустрированности выявил высокий уровень социальной фрустрированности у Г1 и повышенный уровень у Г2, что говорит о неудовлетворенности Г1 своим положением в обществе и социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности.

- Сравнивая средние значения суммы набранных баллов, удалось установить, что Г2 дают более высокую оценку своим детям.

Таким образом, респонденты Г1 имеют высокий уровень социальной фрустрированности и более высокий уровень субъективного благополучия. Однако Г2 также испытывают высокий уровень напряженности и тревожности, что может говорить о трудностях воспитания не только детей с ОВЗ, но и детей без нарушений развития. Это может быть частично объяснено тем, что в выборку Г2 вошли матери, воспитывающие детей подросткового возраста.

Методика «Стили родительского поведения» С. Степанова позволила выявить преобладающий стиль воспитания в семьях Г1 и

Г2. Так, родители, воспитывающие детей с ОВЗ, чаще используют авторитетный и либеральный стили, а родители детей без нарушений развития - авторитарный.

Таблица 3

Значения симптомов эмоционального выгорания Г1 и Г2, полученные на основе данных методики «Диагностики уровня эмоционального «выгорания» у матерей» Л.А. Базалевой

Симптомы	Фаза «напряжения»				Фаза «резистенции»				Фаза «истощения»			
	«Осознание проблем взаимодействия с ребенком»	«Неудовлетворенности собой»	«Загнанности в клетку»	«Тревоги»	«Избирательного эмоционального реагирования»	«Расширение сферы экономии энергии»	«Расширение сферы экономии эмоций»	«Редукции материнского взаимодействия»	«Эмоционального дефицита»	«Эмоциональной отстраненности»	«Деперсонализации»	«Психосоматических нарушений»
Г1	125	130	90	122	154	65	76	90	135	128	115	131
Г2	82	90	54	47	61	66	25	18	53	73	58	98

Г1 - родители, воспитывающие детей с ОВЗ;
Г2 - родители, воспитывающие детей без нарушений развития.

Данные таблицы показывают, что наиболее выраженными симптомами эмоционального выгорания у испытуемых Г1 являются: «Осознание проблем взаимодействия с ребенком», «Неудовлетворенности собой», «Избирательного эмоционального реагирования», «Эмоционального дефицита», «Психосоматических нарушений». Эти симптомы затрагивают все три фазы эмоционального выгорания, тогда как у опрошенных Г2 выявлены только две фазы – «напряжения» и «истощения», в которых выражено по одному симптому – «Неудовлетворенности собой» и «Психосоматических нарушений».

В ходе корреляционного анализа результатов данной выборки, исходя из выявленных характеристик и обнаруженных симптомов эмоционального выгорания по методике «Диагностика уровня эмоционального «выгорания» у матерей» Л.А. Базалевой, удалось установить следующие закономерности.

В группе респондентов Г1 выявлены следующие тенденции:

- коэффициент корреляции уровня тревожности и симптомов

«Неудовлетворенности собой» ($r=0,498$) и «Избирательного эмоционального реагирования» ($r=0,432$) при $p<0,05$ являются положительными и говорят о их тесной взаимосвязи;

- коэффициент корреляции уровня субъективного неблагополучия и симптомов «Неудовлетворенности собой» ($r=0,435$) и «Психосоматических нарушений» ($r=0,477$) при $p<0,05$ являются положительными и говорят о том, что при низком уровне субъективного благополучия вероятность проявления психосоматических нарушений становится выше;

- коэффициент корреляции уровня социальной фрустрированности и симптомов «Неудовлетворенности собой» ($r= - 0,454$) и «Психосоматических нарушений» ($r= - 0,471$) при $p<0,01$ являются отрицательными и говорят о том, что социальная фрустрированность и симптомы эмоционального выгорания не взаимосвязаны.

В группе респондентов Г2 выявлены следующие тенденции:

- коэффициент корреляции уровня тревожности и симптомов «Неудовлетворенности собой» ($r= -0,002$) и «Психосоматических нарушений» ($r= -0,087$) при $p<0,01$ являются отрицательными и не имеют тесной взаимосвязи;

- коэффициент корреляции уровня субъективного неблагополучия и симптомов «Неудовлетворенности собой» ($r= -0,179$) при $p<0,01$ (отрицательное значение) и «Психосоматических нарушений» ($r=0,475$) при $p<0,05$ (положительное значение), что говорит о взаимосвязи симптома «Неудовлетворенности собой» с субъективным неблагополучием и отсутствием взаимосвязи с «Психосоматическими нарушениями»;

- коэффициент корреляции уровня социальной фрустрированности и симптомов «Неудовлетворенности собой» ($r= 0,031$) при $p<0,05$ (положительное значение) и «Психосоматических нарушений» ($r= -0,181$) при $p<0,01$ (отрицательное значение), что говорит о низкой взаимосвязи симптома «Неудовлетворенности собой» с социальной фрустрированностью и наличием возможной взаимосвязи с «Психосоматическими нарушениями».

Таким образом, выявлена взаимосвязь симптомов «Неудовлетворенности собой» и «Избирательного эмоционального реагирования» и уровня тревожности у испытуемых Г1, что, в свою очередь, является полностью противоположными результатом в выборке опрошенных Г2. Соотношение симптома «Психосоматических нарушений» в корреляции как у испытуемых Г1, так и у испытуемых

Г2 является одинаково положительным, тогда как при соотношении симптома «Неудовлетворенности собой» с субъективным благополучием у испытуемых Г1 связь не выявлена, а вот у опрошенных Г2 эта связь присутствует. Выявлена связь симптома «Психосоматических нарушений» и уровня социальной фрустрированности участников Г2, которая отсутствует у испытуемых Г1. Аналогично в исследовании А.И. Сергиенко и А.Б. Холмогоровой выявлена взаимосвязь симптомов депрессии со шкалой посттравматического стресса [3, с. 24].

На основании полученных связей можно предположить, что для матерей детей с ОВЗ основными факторами эмоционального выгорания могут быть факторы всех трех фаз эмоционального выгорания, но наиболее «специфическими» здесь выступают «Осознание проблем взаимодействия с ребенком», «Неудовлетворенности собой», «Избирательного эмоционального реагирования», «Эмоционального дефицита», «Психосоматических нарушений». Этому способствуют и показатели высокого уровня социальной фрустрированности, высокого уровня тревожности и низкого уровня субъективного благополучия.

Для уточнения полученных данных требуются расширение выборки испытуемых и продолжение исследования.

Литература

1. Гринина, Е.С. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Гринина, Т.Ф. Рудзинская // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. - Серия: Акмеология образования. Психология развития. - 2016. - Т. 5. - № 2. - С. 163-168.
2. Порошина, А.М. Комплексный подход к проблеме эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с ОВЗ / А.М. Порошина, Т.Ф. Рудзинская // Week of Russian science (WeRuS-2023): Сб. материалов XII Всероссийской недели науки с междунар. участ., посвящ. Году педагога и наставника. - Саратов, 18-21 апр. 2023 г. / Редкол.: Н.А. Наволокин, А.М. Мыльников, А.С. Федонников. - Саратов: Саратовский гос. мед. ун-т им. В.И. Разумовского, 2023. - С. 665-667.
3. Сергиенко, А.И. Симптомы депрессии, система убеждений и посттравматический рост родителей детей с ОВЗ / А.И. Сергиенко, А.Б. Холмогорова // Дефектология. - 2019. - № 4. - С. 23-36.
4. Чётчикова, В.С., Ермолова, В.М. Оптимизация межличностных взаимоотношений в диаде родитель-ребенок с ОВЗ посредством адаптивного фитнеса // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2017. - № 6-2.
5. Шутова, Н.В., Шуткина, Ж.А., Дунаева, Н.И. Личностные ресурсы родителей, воспитывающих детей с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 64-2.

Авторы публикации

Рудзинская Танзиля Фаатовна, канд. психол. наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский

государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия.

E-mail: tanzilyaff@yandex.ru.

Порошина Ангелина Михайловна, магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования по направлению «Логопедия», ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия.

E-mail: poroshina.lina@mail.ru.

FACTORS OF EMOTIONAL BURNOUT OF MOTHERS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

Rudzinskaya T., PhD, Associate Professor, the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov National Research State Chernyshevsky University, Saratov, Russia. E-mail: tanzilyaff@yandex.ru.

Poroshina A., Master's Degree student, the Faculty of Psychology, Pedagogy and Special Education in the field of Speech Therapy, Saratov National Research State Chernyshevsky University, Saratov, Russia. E-mail: poroshina.lina@mail.ru.

***Abstract.** The article considers a comprehensive approach to the problem of emotional burnout of mothers raising children with disabilities. Empirically, the relationship between the symptoms of emotional burnout and socio-psychological characteristics of the subjects was revealed. The dependence of the manifestation of the phases of emotional burnout on the level of anxiety and subjective well-being is proved.*

***Key words:** emotional burnout, socio-psychological characteristics, child-maternal families, mothers of children with disabilities.*

References

1. Grinina E. Features of child-parent relations in families raising a child with disabilities / E. Grinina, T. Rudzinskaya // News of Saratov University. A new series. - Series: Acmeology of Education. Developmental psychology. - 2016. - Vol. 5. - № 2. - P. 163-168.
2. Poroshina A. An integrated approach to the problem of emotional burnout of mothers raising children with disabilities / A. Poroshina, T. Rudzinskaya // Week of Russian science (WeRuS-2023): Collection of materials of the XII All-Russian Science Week with international participation dedicated to the Year of Teacher and Mentor. - Saratov, April 18-21, 2023 / Editorial Board: N. Navolokin, A. Mylnikov, A. Fedonnikov. - Saratov: Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, 2023. - P. 665-667.
3. Sergienko A. Symptoms of depression, belief system and post-traumatic growth of parents of children with disabilities / A. Sergienko, A. Kholmogorova // Defectology. - 2019. - № 4. - P. 23-36.
4. Chetchikova V., Ermolova V. Optimization of interpersonal relationships in the dyad parent-child with disabilities through adaptive fitness // Actual problems of humanities and natural sciences. - 2017. - № 6-2.
5. Shutova N., Shutkina Zh., Dunaeva N. Personal resources of parents raising children with disabilities // Problems of modern pedagogical education. - 2019. - № 64-2.

Дата поступления: 12.01.2024.

УДК 376.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Л.М. Мингалиева¹, Р.М. Шигабутдинова¹, Л.Ф. Мустафина²

¹МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида»
Кировского района, г. Казань, Россия

²Институт инклюзивного образования УВО «Университет управления
«ТИСБИ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье представлены основы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с инвалидностью. Принятие ребенка с инвалидностью является сложной эмоциональной ситуацией для семьи. Гармонизация детско-родительских отношений позволит создать благоприятные условия для развития ребенка с инвалидностью.*

***Ключевые слова:** инклюзия, ОВЗ, инклюзивное образование, педагогическая система, дошкольное образование, детско-родительские отношения.*

Каждая семья с ребенком, имеющая инвалидность, переживает большие эмоциональные трудности, перестройку внутрисемейных отношений. Такая семья сталкивается со множеством проблем, не свойственных обычной семье. Важное значение имеют принятие такого ребенка, создание благоприятных межличностных отношений в семье для развития ребенка с инвалидностью.

Оказание ранней помощи семье, воспитывающей ребенка с инвалидностью, является одним из приоритетных направлений психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью.

Цель статьи - анализ психолого-педагогического сопровождения по формированию благоприятных детско-родительских отношений в семье с ребенком с инвалидностью.

Проблемы семей, воспитывающих детей с инвалидностью, рассматривались в работах О.А. Федосеевой (2013), О.В. Юговой (2017), М.В. Вдовиной, Т.М. Мозговой (2018), О.В. Сувориной (2023) и др.

Как отмечают Т.Н. Доронова, Л.Г. Голубева, в программе «Из детства в отрочество» (2007) наблюдается неосведомленность родителей в работе с данной категорией детей.

Методами исследования являются теоретический анализ

исследований о развитии детско-родительских отношений, изучение и систематизация данных медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдение.

Понимая сложность проблемы и ответственность за создаваемый результат по гармонизации отношений в семье и принятию ребенка с инвалидностью, нами была составлена программа для работы с родителями, имеющая своей целью:

1. Изучение и применение лучшего педагогического опыта семейного воспитания.
2. Вовлечение родителей в жизнь группы через использование наиболее эффективных методов работы.
3. Выявление интересов и потребностей родителей, а также оценка их уровня педагогической и психологической грамотности.
4. Создание партнерских отношений между родителями, воспитателями и специалистами детского сада.
5. Саморазвитие родителей с целью развития социальных навыков.
6. Принятие и понимание своего ребенка как человека с особенностями развития, а не больного.

В настоящее время по запросу родителей и в соответствии с индивидуальным планом проводятся консультации и диалоги с профессионалами. В работе активно применяются:

- Средства визуального информирования.
- Информационные площадки и выставки на различные темы.

Стационарные и передвижные площадки и выставки размещаются в удобных для родителей местах.

- Выставки творческих работ детей. Организуются в рамках плана воспитательной работы.
- Публичные занятия с участием специалистов и педагогов.

Задания и подходы к работе выбираются с учетом того, чтобы они были понятны и доступны родителям. Участие в таких занятиях стимулирует и вдохновляет родителей, помогая им не только научиться взаимодействовать с ребенком, но и развивать новые методы и формы общения с ним. Кроме того, на этих занятиях родители учатся приспособлять свои ожидания к возможностям ребенка. В ходе выполнения данной работы родители осознают, что есть другие семьи, которые разделяют их ценности. Они приходят к этому выводу, наблюдая за опытом других семей, которые активно участвуют в развитии своих детей и достигают успеха. Это помогает родителям развить активную

позицию в воспитании и укрепить свою самооценку.

Сотрудничество с профессионалами из детского учреждения помогает родителям применять полученные знания и навыки в работе с детьми дома, а также принимать своего ребенка таким, какой он есть - со всеми его индивидуальными особенностями.

Сотрудничество с родителями детей с особенностями развития является ключевым аспектом нашей психолого-педагогической работы. В ситуации, когда эти дети испытывают трудности в установлении контактов с внешним миром, семья становится еще более значимой. Семья имеет огромные возможности в воспитании, социализации и интеграции таких детей в общество, а также в формировании активной гражданской позиции у них. Работа с родителями предполагает сотрудничество, активное участие, обучение и взаимодействие на партнерских началах.

Взаимодействие между семьей и специалистами может быть описано с помощью таких понятий, как поддержка родителей и психолого-педагогическая работа. Мы рекомендуем различных экспертов, включая воспитателей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов и учителей-логопедов, принять активное участие в этих процессах. Наша цель состоит в том, чтобы помочь семьям детей с особыми потребностями повысить их педагогическую компетенцию и обеспечить успешную адаптацию и интеграцию в общество. Данный процесс требует длительного сотрудничества и совместных усилий всех специалистов, работающих с ребенком.

Для решения этой задачи прежде всего мы стремимся активно вовлечь родителей всех детей в деятельность дошкольного учреждения. Однако простого привлечения недостаточно - мы также стремимся мотивировать родителей к активному общению и сотрудничеству с нашими специалистами, включая педагогов, воспитателей, психологов и логопедов. Наша цель - обеспечить родителям максимально полную информацию о развитии и состоянии их ребенка.

Важно помнить, что каждая семья уникальна, и поэтому подход к коррекционной работе должен быть индивидуальным и адаптированным к конкретным потребностям и возможностям семьи. Кроме того, важно учитывать культурные и социальные особенности семейного контекста, чтобы обеспечить эффективность и успешность коррекционной работы с семьями.

Существуют определенные установки, которые могут быть причиной неправильных отношений с ребенком, такие как отсутствие

признания его индивидуальности, неконструктивное взаимодействие, страх перед ответственностью, отрицание или непонимание его развития, преувеличение проблем, вера в чудо, рассмотрение рождения ребенка с ОВЗ как наказания, а также нарушение семейных отношений после его появления.

При работе с такими родителями рекомендуется придерживаться следующих принципов:

1. Основываться на индивидуальных особенностях ребенка и его семьи, создавая условия, которые будут комфортными и безопасными. Это означает использование личностно-ориентированного подхода.

2. Проявлять уважение и любовь к ребенку и каждому члену его семьи. Это гуманно-личностный подход.

3. Сотрудничать с различными специалистами и родителями - это принцип комплексности.

4. Обеспечивать доступность взаимодействия с семьями через различные организационные формы работы - это принцип доступности.

В нашем детском саду мы используем различные способы общения с семьями воспитанников, чтобы поддерживать постоянную связь. Это могут быть как коллективные формы, такие как родительские собрания и дни открытых дверей, так и индивидуальные встречи, например, беседы с родителями дошкольников. Цель наших встреч заключается в обсуждении вопросов, связанных с организацией повседневной жизни детей в нашем детском саду. Особое внимание уделяется знакомству родителей с расписанием дня и требованиями, которые предъявляются к детям в течение дня. Кроме того, мы призываем родителей соблюдать следующие правила: согласовывать с нами требования, которые они предъявляют своему ребенку, контролировать выполнение его домашних заданий и активно участвовать во всех мероприятиях, организованных для родителей в нашем детском саду.

Взаимодействие между родителями и сотрудниками учреждения в различных кружках приводит к положительным результатам. В процессе взаимодействия родители отвечают на сложные возникающие вопросы:

- Какие проблемы и конфликты возникают внутри семьи?
- Какие методы воспитания и общения применяются родителями?
- Какие ресурсы и поддержку предоставляют родители ребенку?
- Какие динамика и взаимодействие происходят между членами семьи?
- Какие роли и ответственность берут на себя родители?

- Какие привычки и образы поведения формируются в семье?
- Какие ценности и убеждения преобладают в семейной системе?
- Какие эмоциональные и психологические потребности удовлетворяются в семье?

Родители могут активно участвовать в коррекционно-развивающем процессе и овладении основными дефектологическими методиками, выполняя домашние задания вместе с детьми. Для этого специалисты-дефектологи, логопеды или воспитатели предлагают различные задания, которые можно выполнить в выходные дни. Такая форма сотрудничества между родителями и специалистами позволяет не только развивать ответственность родителей, но и дает возможность им организовать свое время для общения с ребенком.

Родителям предоставляются одновременно требования и рекомендации по развитию речи и коммуникации, защите зрения и слуха, а также по развитию интеллектуальных способностей.

Для наглядного примера применения конкретных методик работы с ребенком проводятся индивидуальные занятия с его родителями. Это также помогает повысить психолого-педагогическую грамотность родителей.

В рамках данной модели специалисты работают вместе с родителем и ребенком, чтобы найти наилучшие решения для преодоления проблем и достижения оптимальных результатов.

Консультирование является эффективным инструментом для помощи родителям в решении различных проблем, с которыми они сталкиваются в своей жизни с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Оно позволяет установить доверительные отношения и обеспечить информированность родителей о правовых аспектах воспитания ребенка.

Трехсторонняя модель консультирования является наиболее адекватной и эффективной, так как она учитывает индивидуальные особенности и потребности ребенка. В рамках такой модели специалисты работают с родителем и ребенком вместе, чтобы разработать индивидуальный план действий, который поможет преодолеть проблемы и достичь наилучших результатов.

Родительское собрание служит для того, чтобы родители узнали о том, как идет образовательный процесс с их ребенком. Это один из способов поддержки и информирования родителей. В каждой группе установлены информационные стенды для родителей, на которых представлена основная информация о работе с детьми данной группы,

включая коррекционное образование и воспитание. На стендах можно найти краткое описание игр и заданий для детей, а также получить рекомендации по организации режима дня. Задача таких стендов - систематическое информирование родителей.

Родительские брошюры предоставляют информацию о психическом развитии детей и предлагают рекомендации по преодолению проблем, с которыми сталкиваются дети и их семьи.

Настольная информация предоставляется в местах, где ожидают дети.

Выставки и экспозиции, посвященные определенной теме, демонстрируют продукты творческого процесса детей, отражая их достижения и подтверждая, что даже в сложных обстоятельствах дети могут проявить свои творческие способности.

Активное привлечение родителей к образовательному процессу и воспитанию в детском саду представляет собой эффективный метод, позволяющий стимулировать их взаимодействие с детьми и активное участие в их развитии, воспитании и адаптации к обществу. Более того, такая практика способствует заинтересованности родителей в педагогической литературе и углублению знаний, а также способна развивать культурные компетенции и повысить родительскую компетентность.

Семья играет основополагающую роль в развитии и обучении детей в дошкольном возрасте. Неотъемлемое влияние семьи имеет решающее значение для полноценного развития ребенка. Поэтому крайне важно, чтобы воздействие семьи на ребенка было благоприятным и способствовало его развитию. По мере взросления ребенка роль общественных учреждений, таких как детский сад и школа, становится все более важной для его воспитания. Однако несмотря на важность этих учреждений, ничто не в силах заменить семью. Чем меньше ребенок своего возраста, чем больше трудностей он испытывает в своем развитии, тем сильнее влияние семьи на него. Родители несут полную ответственность за всеаспектное развитие ребенка с особыми потребностями.

Реализация потенциала человека зависит от того, как его близкие создают условия в обществе. Исследования показывают, что когда взрослые проявляют заботу и оказывают поддержку ребенку, это помогает ему сохранить позитивное эмоциональное состояние и мотивацию для преодоления трудностей. Напротив, отчужденные отношения взрослых может привести к снижению социальной активности и

творческого потенциала ребенка.

Личные факторы, как правило, влияют на педагогов и родителей. Они могут проявляться в форме нереалистичных ожиданий от родителей по отношению к детскому учреждению. Некоторые родители могут полагать, что «детское учреждение сделает все возможное, чтобы их ребенок получил все необходимые знания», и их основным приоритетом является обеспечение финансового благополучия ребенка. Возможны негативные отношения, которые могут быть обусловлены неприятным опытом взаимодействия с предыдущими детскими учреждениями или на основе рассказов знакомых.

Одна из причин возникновения конфликтов заключается в том, что иногда педагоги становятся для родителей не только учителями, но и символами власти, контролерами, которые оценивают их действия, дают советы и указания. Когда педагог обсуждает ребенка и предлагает определенные рекомендации, родитель часто ошибочно считает, что оценивают его как личность и родителя. Педагоги, в свою очередь, могут воспринимать родителей как неких инспекторов, которые каждый день проверяют их работу.

Таким образом, все участники образовательного процесса должны быть готовы найти свой индивидуальный подход к каждому родителю.

Как показывает практика, совместное воспитание детей благотворно влияет на исправление отклонений в развитии детей с ОВЗ. Когда ребенок с ОВЗ находится вместе со здоровыми детьми, он берет с них пример. В первую очередь это помогает в реабилитации и интеграции детей с ОВЗ в коллектив и общество. Совместное обучение также может положительно сказаться на психическом и физическом здоровье ребенка.

Для здоровых детей совместное пребывание дает возможность создания благоприятного климата для развития таких качеств, как терпимость, доброта и взаимовыручка. Они также получают практику общения с нетипичными детьми и учатся воспринимать их как равных. В результате совместного пребывания формируется отношение к людям с ОВЗ как к равноправным членам общества.

Инклюзивная образовательная среда дошкольного учреждения создает позитивные условия для детей и родителей, включая:

- возможность установить способы взаимодействия со здоровыми детьми;
- участие в жизни детского коллектива наравне со здоровыми

сверстниками;

- предоставление возможностей для проявления себя в различных видах деятельности и общении;

- развитие самостоятельности и обогащение социального опыта;

- возможность для проявления сочувствия и толерантного отношения к другим детям;

- предотвращение формирования чувства неполноценности и отчужденности от общества.

В нашей группе мы внедрили проект «Родительская почта» с целью получения обратной связи. Это дает возможность родителям выразить свои проблемы, переживания и эмоции в письменном анонимном виде, так как не все могут говорить об этом открыто. Тематика обсуждается с воспитателями, специалистами, администрацией и родительским комитетом детского сада. Каждую неделю мы анализируем полученную информацию и отвечаем на обращения специалистов и воспитателей.

Вывод

На основе исследований Г.А. Барановой, О.И. Давыдовой, В.В. Ткачёвой мы пришли к выводу, что включение детей с особыми нуждами в инклюзивный общеобразовательный процесс имеет значительные преимущества: возможность общаться с другими детьми своего возраста, расширение своих интересов и увлечений, а, в конечном итоге, возможность стать полноправными участниками всех сфер жизни общества. Для родителей детей с особыми потребностями это означает преодоление ощущения недостаточности и возможность видеть своего ребенка счастливым.

Гармонизация детско-родительских отношений в семьях с ребенком с инвалидностью является одним из важных направлений психолого-педагогической службы. Психолого-педагогическое сопровождение в ДОО предполагает:

1. Информационные стенды для родителей размещаются в каждой группе и предоставляют основную информацию о коррекционно-образовательной и воспитательной работе с детьми данной группы.

2. Тематические выставки и экспозиции показывают результаты творческой работы детей, демонстрируя их успехи и доказывая, что даже в сложных ситуациях можно раскрыть творческие способности ребенка.

3. Беседы и консультации специалистов - это практическая помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья по решению различных проблемных ситуаций.

Литература

1. Баранова, Г.А. Подготовка педагога дошкольной образовательной организации к коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. [Текст] / Г.А. Баранова, Е.И. Андреева // В сб. ст. по материалам LIII Междунар. науч.-практ. конф. «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». - М.: Изд. «Интернаука». - 2016. - № 8 (53). - С. 9-13.
2. Бачина, О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. - М.: Сфера, 2009. - 215 с.
3. Гришаева, Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации / Н.П. Гришаева. - М.: Вентана-Граф, 2015. - 184 с.
4. Давыдова, О.И. Работа с родителями в детском саду. Этнопедагогический подход / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец, А.А. Майер. - М.: Сфера, 2006. - 245 с.
5. Дружинина, В.Н. Сборник методических материалов. Особый ребенок - особый подход. (Создание специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья). [Текст] / Под ред. О.И. Марычевой, О.А. Рябовой. - Карпогоры, 2018. - 40 с.
6. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / Под ред. С.А. Беличевой. - М.: Педагогика, 1998. - 210 с.
7. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования: Справочник руководителя образовательного учреждения. - 2009. - № 1. - С. 89-94.
8. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. - М.: Национальный книжный центр, 2014. - 255 с.
9. Мелина, Е.В. Применение нетрадиционных методик в коррекционной работе с детьми с различными нарушениями / Е.В. Мелина, Е.Лаптева // Инклюзия в образовании. - 2023. - Т. 8. - № 4 (32). - С. 35-44. - EDN NVZBVU.
10. Мустафина, Л.Ф. Повышение квалификации преподавателей в области инклюзивного образования как необходимый критерий профессиональной компетентности / Л.Ф. Мустафина // Сб. материалов Междунар. саммита по культуре и образованию, посвящ. 50-летию Казанского гос. инст. культуры: Материалы науч.-практ. конф. - Казань, 16-18 окт. 2019 г. / Под научн. ред. Р.Ш. Ахмадиевой, З.М. Явгильдиной. - Казань: Казанский гос. ун-т культуры и искусств, 2019. - С. 128-132.

Авторы публикации

Мингалиева Лейсан Маликовна, логопед, МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида», г. Казань, Россия. E-mail: aleisanka@mail.ru.

Шигабутдинова Регина Михайловна, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида», г. Казань, Россия. E-mail: regina2696@mail.ru.

Мустафина Лилия Фаатовна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, зав. лабораторией «Теория и практики инклюзивного образования» Института инклюзивного образования УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: lilmus@mail.ru.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES RAISING
A CHILD WITH A DISABILITY**

Mingalieva L., speech therapist, Kindergarten of № 132 of a combined type Kazan, Russia.
E-mail: aleisanka@mail.ru.

Shigabutdinova R., educator, Kindergarten of № 132 of a combined type, Kazan, Russia.
E-mail: regina2696@mail.ru.

Mustafina L., Candidate of Pedagogical sciences, Associate professor, the department of pedagogy and psychology, Head «Theory and Practice of Inclusive Education» Laboratory, the Institute of Inclusive Education, the University of Management «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: lilmus@mail.ru.

***Abstract.** The article presents the basics of psychological and pedagogical support for families raising a child with a disability. Adopting a child with a disability presents a difficult emotional situation for the family. Harmonization of parent-child relationships will create favorable conditions for the development of a child with disabilities.*

***Key words:** inclusion, disabilities, inclusive education, pedagogical system, preschool education, child-parent relations.*

References

1. Baranova G. Preparing a teacher of a preschool educational organization for correctional work with children with disabilities. [Text] / G. Baranova, E. Andreeva // In a collection of articles based on the materials of the LIII International Scientific and Practical Conference «Scientific Discussion: Issues of Pedagogy and Psychology». - M.: Publishing house «Inter-nauka», 2016. - № 8 (53). - P. 9-13.
2. Bachina O. Interaction between a speech therapist and the family of a child with speech impairments / O. Bachina, L. Samorodova. - M.: Sphere, 2009. - 215 p.
3. Grishaeva N. Modern technologies for effective socialization of a child in a preschool educational organization / N. Grishaeva. - M.: Ventana-Graf, 2015. - 184 p.
4. Davydova O. Working with parents in kindergarten. Ethno pedagogical approach / O. Davydova L. Bogoslavets, A. Mayer. - M.: Sphere, 2006. - 245 p.
5. Druzhinina V. Collection of methodological materials. A special child means a special approach. (Creation of special educational conditions for students with disabilities). [Text] / Ed. O. Marycheva, O. Ryabova. - Karpogory, 2018. - 40 p.
6. Psychological and pedagogical rehabilitation of children with disabilities / Ed. S. Belicheva. - M.: Pedagogy, 1998. - 210 p.
7. Sabelnikova S. Development of inclusive education: Directory of the head of an educational institution. - 2009. - № 1. - P. 89-94.
8. Tkacheva V. Family of a child with disabilities: diagnosis and counseling / V. Tkacheva. - M.: National Book Center, 2014. - 255 p.
9. Melina E. Application of non-traditional methods in correctional work with children with various disabilities / E. Melina, E. Lapteva // Inclusion in education. - 2023. - V. 8. - № 4 (32). - P. 35-44. - EDN NVZBVU.

10. Mustafina L. Advanced training of teachers in the field of inclusive education as a necessary criterion of professional competence / L. Mustafina // Collection of materials of the International Summit on Culture and Education, dedicated to the 50th anniversary of the Kazan State Institute of Culture: Materials of scientific and practical conferences, - Kazan, October 16-18, 2019 / Scientifically edited by R. Akhmadieva, Z. Yavgildina. - Kazan: Kazan State University of Culture and Arts, 2019. - P. 128-132.

Дата поступления: 14.11.2023.

УДК 37.042, 376.3

ЯЗЫКОВЫЕ И ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА МИРА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ: ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А.М. Кондрашкина

Институт педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются опыт ассоциативного эксперимента и использование языковых и знаково-символических средств в формировании образа мира у ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Приводятся примеры диагностических заданий и психолингвистических игр и упражнений.*

***Ключевые слова:** ассоциативный эксперимент, речь, лексика, словарь, слова, стимул, реакция, дидактические игры, коммуникация, формирование образа себя и картины мира, дошкольники.*

Благодарность: данная статья написана на основе коллективного творческого проекта, в котором принимали участие слушатели программы профессиональной переподготовки «Логопедия» Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ»: Боголепова Н.И., Лапшинская Ю.И., Туманова А.А., Шальгина В.С., Шульцева О.К. (по 15% авторского вклада). Автор является руководителем проектной группы (Кондрашкина А.М., 25% авторского вклада) и выражает ей благодарность за совместный труд.

Хорошо развитая речь служит средством полноценного общения и развития личности, организации ее познавательной активности. Познавая окружающий мир, ребенок знакомится и усваивает словесные обозначения предметов, явлений, их свойств и взаимосвязи. Это неотъемлемо связано с развитием речи.

Лексика как важнейшая часть языковой системы имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Практика речевого общения постоянно сталкивает детей с различными по значению словами, синонимами, антонимами, омонимами и т.д., а при нарушениях формирования лексического запаса речь детей нельзя считать достаточно развитой. Богатство и активность словаря – это признак высокого

развития речи ребенка. Поэтому правильное использование языковых и других знаково-символических средств выступает необходимым условием для формирования ассоциаций, образов и представлений, развития познавательных функций и целостной картины мира у ребенка [2; 3]. Коррекция речевых нарушений, обогащение и активизация словарного запаса необходимы для развития коммуникативных умений детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Целью нашей статьи стали описание особенностей проведения психолингвистического (ассоциативного) эксперимента и обобщение роли языковых и символических средств в формировании целостной картины мира у дошкольников с нарушениями речи.

Современная логопедия опирается на психолингвистические теории и концепции. Основные выводы относительно возможностей использования языковых и знаково-символических средств в формировании образа мира детей можно обобщить следующим образом [1; 5]:

1. Языковые и знаково-символические средства играют важную роль в формировании образа мира у дошкольников и младших школьников. Они помогают детям понимать и интерпретировать окружающий мир, а также выражать свои чувства.

2. Язык является основным инструментом познания и общения для детей. Необходимо развивать у них грамотную речь, расширять словарный запас.

3. Важность контекста в освоении языка: язык не существует изолированно, он всегда связан с определенным контекстом и ситуацией, что делает его освоение более сложным, но и более значимым для формирования образа мира.

4. Значимость роли взрослого в использовании языковых и знаково-символических средств в обучении и воспитании детей. Взрослый должен уметь четко конкретизировать задачу, подбирать подходящие слова и символы для объяснения различных явлений и ситуаций. Кроме того, он должен уметь создавать условия для самостоятельной деятельности детей.

5. Важно учитывать индивидуальные особенности и способности каждого ребенка, так как каждый ребенок имеет свой уникальный жизненный опыт восприятия мира.

К сожалению, подобные исследования по формированию образа мира у детей с ОНР отсутствуют. В качестве средства диагностики образа мира ассоциативный эксперимент тоже проведен впервые. Обычно он

используется для оценки ассоциативного словаря и лексического строя речи дошкольников – например, так рекомендован он для применения в пособии И.Л. Баскаковой и В.П. Глухова [1].

Теоретической базой нашего исследования в данной области являются: психолингвистические теории и концепции о речевом онтогенезе и дизонтогенезе, о методах психолингвистического исследования, принципы проведения ассоциативного эксперимента (на этапе констатирующего эксперимента), метод языковых наблюдений и аналогий, языковых игр как средство формирующего воздействия на детей с нарушениями речи (на этапе формирующего эксперимента).

Констатирующий эксперимент

В целях экспериментального исследования субъективных семантических полей слов, формируемых и функционирующих в сознании человека, а также характера семантических связей слов внутри семантического поля в психолингвистике используется метод ассоциативного эксперимента. Одной из главных отличительных особенностей ассоциативного эксперимента является его простота и доступность применения, поскольку он может проводиться и индивидуально, и одновременно с большой группой испытуемых.

В рамках собственного экспериментального исследования мы выделили следующие задачи для ассоциативного эксперимента:

1. Определение уровня ассоциативного мышления ребенка.
2. Получение представления об активном словарном запасе ребенка.
3. Получение представления о речемыслительной деятельности ребенка.
4. Выявление возможных проблем, требующих коррекции.

В психолингвистике ученые выделяют три основных типа ассоциативного эксперимента: свободный, направленный и цепной (цепочный). Мы остановились на свободном ассоциативном эксперименте и провели лонгitudное исследование в течение одной недели (в ноябре 2023 г.). Субъектом нашего воздействия выступал ребенок (мальчик) 6 лет, имеющий ФФНР.

Методика нашей диагностики включала ряд заданий для ребенка в форме игр [1].

Задание № 1: «Игра в ассоциации (в слова)»

Цель: получить от ребенка ассоциативную реакцию к предложенным словам-стимулам.

Нами были использованы следующие слова-стимулы: *иголка*,

лес, ручка, дверь, кровать, мыло, кактус, машина, тарелка.

Задачи педагога: дать ребенку четкую инструкцию к выполнению задания, зафиксировать слова-реакции ребенка.

Инструкция к выполнению

Педагог предлагает ребенку: «Давай с тобой поиграем в слова. Я назову тебе свое слово, а ты - свое, какое захочешь. Какое придет тебе в голову, то и называй». Педагог называет слово-стимул, а ребенок отвечает своим словом-реакцией.

Оценку ответов мы проводили по степени ассоциативной близости к заданным словам-стимулам, где критериями выступали следующие показатели:

- Высокий уровень: ответы, близко связанные с основным (или переносным) значением слова – 3 балла.
- Средний уровень: частично соотнесены со смыслом слова – 2 балла.
- Низкий уровень: совсем никак с ним не соотносятся – 1 балл.
- Если же ребенок не выполняет задание совсем, он не получает никакой оценки.

Задание № 2: «Значение слов»

Цель: получить от ребенка объяснение значения слов-реакций.

Задачи педагога: дать ребенку четкую инструкцию к выполнению задания, зафиксировать высказывания-объяснения (толкование значений слов) ребенка.

Инструкция к выполнению

В продолжение к «Заданию № 1»: когда получены ответы на все слова, педагог возвращается к высказыванию ребенка: «Почему ты подобрал это слово? Объясни». Высказывания-объяснения также фиксируются - это важный показатель речевого развития детей.

Ответы детей на «Задание № 2» (объяснение выбора того или иного слова) мы проанализировали по следующим показателям:

- Высокий уровень: соотнесение слова-стимула и слова-реакции по смыслу и умение его объяснить – 3 балла.
- Средний уровень: объяснение выбора слова по несущественным признакам – 2 балла.
- Низкий уровень: неумение объяснить выбор слова, не соотнесенного со словом-стимулом (Я просто так сказал; не знаю) – 1 балл.

В правом столбце табл. 1 приводятся слова-реакции ребенка.

Таблица 1

Результаты ассоциативного эксперимента

Слово-стимул	Слово-реакция
Иголка	Шить
Лес	Ходить
Ручка	Писать
Дверь	Открывать
Кровать	Лежать
Мыло	Мылить
Кактус	Колючий
Машина	Ездить
Тарелка	Есть

Оценивая результаты проведенной диагностики, при выполнении «Задания № 1» мы не выявили явных ассоциативных проблем у исследуемого нами ребенка. При этом, проанализировав характер ответов ребенка, мы выявили, что у него преобладают синтагматические реакции на слова-стимулы. Это связано, как мы думаем, с относительно небольшим жизненным опытом. Стоит отметить, что процесс развития парадигматического мышления взаимосвязан и с расширением словарного запаса, развитием речи ребенка. Тем не менее, по всем показателям, согласно критериям оценки ассоциативного эксперимента, у ребенка набрано максимальное количество – 54 балла. Однако по результатам «Задания № 2» мы рекомендовали провести коррекционно-развивающую работу для обогащения активного и пассивного словаря исследуемого, а также развития у ребенка связной речи.

Формирующий эксперимент

Для развития мышления, интеграции задач развития речи и познания окружающего мира нами была проведена практическая коррекционно-развивающая работа с использованием знаково-символических средств.

В рамках коррекционно-развивающей работы мы ставили следующие задачи:

1. Развитие и закрепление навыков четкой правильной речи у ребенка.
2. Обогащение лексики ребенка.
3. Формирование синтаксической стороны речи ребенка.

4. Знакомство ребенка с окружающим миром.

Для решения поставленных задач в течение недели была проведена серия игр [2; 4; 6]. Приведем примеры.

Игра № 1: «Подбери пару»

Цель игры: развитие речи, внимания и логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи между предметами.

Задачи для ребенка: найти пару для каждой карточки, объяснить свой выбор.

Ход выполнения: педагог раскладывает карточки с различными предметами на столе лицевой стороной вверх. Ребенку предлагается найти пару для каждой карточки. После того, как все пары найдены, ребёнка просят объяснить свой выбор.

Игра № 2: «Многозначные слова»

Цель игры: расширение словарного запаса путем практического усвоения многозначных слов со значением предметности.

Задача для ребенка: определить, что общего между предметами внутри одного домика.

Ход выполнения: педагог предлагает ребенку два (можно больше) домика, в окошках которых расположены предметы, называемые одним словом. Ребенок должен догадаться, что общего между предметами внутри одного домика.

Игра № 3: «Учимся правильно употреблять предлоги в речи»

Цель игры: уточнение значений предлогов, их дифференциация и формирование умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в речи, развитие пространственного мышления. Развитие речи и логического мышления.

Задача для ребенка: соотнести картинки с карточками, на которых изображен шар.

Ход выполнения: перед ребенком раскладываются две карточки с изображением шара. На одной картинке шар находится на поверхности, на другой – под ней. Педагог разбирает с ребенком положение шара на обеих картинках, после чего дает ему набор карточек с предметами обихода, по-разному расположенными в пространстве. Ребенок соотносит эти картинки с карточками, на которых изображен шар, по аналогии.

В процессе констатирующего и формирующего эксперимента мы уделяли основное внимание развитию речи ребенка, памяти, логического мышления, расширению его словарного запаса, способности к классификации понятий. Несмотря на то, что сроки проведения

экспериментов были краткосрочными, по результатам повторной диагностики все задачи, поставленные на этапе коррекционно-развивающей работы, выполнены успешно. Ребенок выполнил все задания ассоциативного эксперимента на уровень выше.

По результатам нашего экспериментального исследования с использованием знаково-символических средств: «Языковые и знаково-символические средства в формировании образа мира дошкольников и младших школьников» мы считаем метод ассоциативного эксперимента эффективным для диагностики и итоговой оценки использования знаково-символических средств в познании окружающего мира и развитии речи. Это подтверждают современные психолингвисты-логопеды. Ближайшим аналогом данной работы выступает исследование и методическая разработка О.С. Яцель [6]. Однако, в отличие от нее, мы данные приемы экстраполировали на более широкий круг логопедических и коррекционно-развивающих задач, связанных с применением языковых и знаково-символических средств в формировании образа мира дошкольников с нарушением речи.

Литература

1. Баскакова, И.Л., Глухов, В.П. Практикум по психолингвистике / Учебное пос. для студентов педагогических и гуманитарных вузов. - М.: АСТ: Астрель, 2008. - С. 27-42.
2. Развитие речи детей 5-7 лет / Под ред. О.С. Ушаковой. - М.: Сфера, 2012. - 272 с.
3. Ушакова, О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пос. для воспитателей дошк. образоват. учрежд. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 288 с.
4. Филичева, Т.Б., Каше, Г.А. Дидактический материал по исправлению недостатков речи у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1989.
5. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: Учебное пос. для студ. высш. учебн. завед. - М.: ИЦ «Академия», 2003. - 320 с.
6. Яцель, О.С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: Конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах / О.С. Яцель. - М.: ГНОМ и Д, 2005. - 48 с.

Автор публикации

Кондрашкина Анастасия Михайловна, магистрант Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: @a_kondrashkina00@mail.ru.

LINGUISTIC AND SIGN-SYMBOLIC MEANS IN THE FORMATION OF THE IMAGE OF THE WORLD IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS: THE EXPERIENCE OF EXPERIMENTAL RESEARCH

Kondrashkina A., Master's Degree student, the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

E-mail: @a_kondrashkina00@mail.ru.

Abstract. *The article summarizes the experience of associative experiment and the use of linguistic and sign-symbolic means in the formation of the image of the world in a child with phonetic-phonemic underdevelopment of speech. Examples of diagnostic tasks and psycholinguistic games and exercises are given.*

Key words: *associative experiment, speech, lexicon, vocabulary, words, stimulus, reaction, didactic games, communication, formation of self-image and world picture, preschoolers.*

References

1. Baskakova I., Glukhov V. Workshop on psycholinguistics / Proc. a manual for students of pedagogical and humanities universities. - M.: AST: Astrel, 2008. - P. 27-42.
2. Development of speech in 5-7 years old children / Ed. O. Ushakova. - M.: TC Sfera, 2012. - 272 p.
3. Ushakova O., Strunina E. Methods of speech development for preschool children: Textbook-method. manual for preschool teachers. education institutions. - M.: VLADOS, 2004. - 288 p.
4. Filicheva T., Kashe G. Didactic material on correcting speech deficiencies in preschool children. - M.: Education, 1989.
5. Frumkina R. Psycholinguistics: Textbook. aid for students higher textbook establishments. - M.: Academy, 2003. - 320 p.
6. Yatzel O. Learning to use correctly prepositions in speech: lesson notes on teaching children with special needs in senior and preparatory groups / O. Yatzel. - M.: GNOM and D, 2005. - 48 p.

Дата поступления: 22.12.2023.

УДК 376.3

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Н.С. Лавская, А.А. Макеева

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

***Аннотация.** Статья раскрывает проблему развития коммуникативной активности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и формирования полноценного общения с использованием интерактивных игр в условиях инклюзивного обучения.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, дети старшего дошкольного возраста, интерактивные игры, индивидуальные занятия.*

На ступени дошкольного образования интерактивные игры могут стать помощниками в организации социально-коммуникативного и познавательного развития. Так как игра - ведущий вид деятельности дошкольников, она имеет широкие возможности для всестороннего развития детей. Интерактивная игра - это метод обучения и воспитания, в котором воедино соединяются функции образования, развития и воспитания детей. Одним из ведущих направлений применения интерактивной игры является исследовательская и познавательная деятельность ребенка. Ребенок получает информацию через познавательные процессы: восприятие, мышление, воображение, ощущение, внимание, речь, память. В основе развития познавательных процессов лежат анализаторы, благодаря которым ребенок более эффективно и полно познает окружающий его мир. Кроме того, осваивая интерактивные игры самостоятельно, ребенок может сам контролировать темп и количество выполняемых заданий, что отвечает принципу индивидуализации в соответствии с ФГОС ДО.

Целью нашей статьи является раскрытие проблемы развития коммуникативной активности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и формирования полноценного общения с использованием интерактивных игр в условиях инклюзивного

обучения.

Отличительной чертой интерактивных игр является то, что они могут использоваться во всех образовательных областях.

Физическое развитие - формирование представлений о здоровом образе жизни, развитие инициативы, самостоятельности и творчества в двигательной активности, способности к самоконтролю, самооценке при выполнении движений, развитие интереса к участию в подвижных и спортивных играх и физических упражнениях, активности в самостоятельной двигательной деятельности, интереса и любви к спорту.

Познавательное развитие предполагает познавательную активность дошкольника, его интеллектуальное развитие.

- Художественно-эстетическое развитие - развитие эстетических чувств детей, художественного восприятия, образных представлений, воображения, художественно-творческих способностей, приобщение к искусству, музыкальная деятельность, знакомство с художественной литературой.

- Социально-коммуникативное развитие - усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, развитие навыков самообслуживания, формирование основ безопасности.

- Развитие речи - развитие всех компонентов устной речи детей, грамматического строя речи, связной речи - диалогической и монологической форм, формирование словаря, воспитание звуковой культуры речи.

Главным преимуществом интерактивных игр является наглядность - инструмент усвоения новых понятий, свойств, явлений. Кроме наглядности, дети также воспринимают новую информацию на слух, с помощью движения объектов. Благодаря такому комплексному воздействию с помощью интерактивных мультимедийных средств возможно моделировать различные ситуации из окружающей среды, составлять наглядные загадки на различные темы, знакомить детей с временами года, профессиями, жилищами животных, овощами и фруктами и т.д.

Обобщая разнообразие интерактивных комплексов, можно сказать, что существует несколько видов интерактивных игр для школьников:

- Развивающие игры: направлены на развитие познавательных способностей, воображения, эмоциональной и нравственной сфер. В них нет четко выделенной дидактической задачи - они являются инструментами для творчества, самовыражения ребенка. К этому

виду относятся разнообразные графические редакторы («раскраски» и «рисовалки»), музыкальные редакторы, конструкторы сказок, работа с иллюстрациями.

– Обучающие игры: ребенку предлагается в игровой форме решить ту или иную дидактическую задачу. Сюда относятся игры на формирование у детей начальных математических представлений, связанные с обучением родному и иностранному языкам, с эстетическим и нравственным воспитанием, с развитием речи и т.д.

– Логические игры: направлены на развитие логического мышления ребенка-дошкольника. К таким играм относятся головоломки с одной или несколькими задачами, которые должен решить ребенок.

Таким образом, нельзя недооценивать применение метода интерактивных игр в образовательном процессе дошкольного образования. Использование интерактивных игр наравне с традиционными методами обучения повышает эффективность образования и воспитания детей, усиливает уровень понимания информации, развивает творческие способности детей.

По отношению к детям с РАС мы сгруппировали интерактивные игры по-другому, под задачи ПрАООП для детей с данным нарушением развития:

- специальные игры для детей с РАС;
- игры на развитие мелкой и крупной моторики;
- игры на формирование навыков самообслуживания;
- игры на развитие социально-бытовой ориентировки;
- игры на развитие внимания, мышления, памяти;
- игры на развитие речи.

Рекомендации к использованию компьютерных игр с интерактивным эффектом сформулированы в обобщениях лучших практик работы с дошкольниками и младшими школьниками с РАС, в методических пособиях «Дети с РАС в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью», разработанных С. Довбня, Т. Морозовой, А. Залоговой, И. Моновой, в пособии «Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра» (под общ. ред. А.В. Хаустова).

Эксперимент дальше проводился с группой детей с расстройствами аутистического центра, которые показали низкий уровень развития социального взаимодействия и общения. Это дети, которые были не готовы к общению. Они демонстрировали несформированность адекватной социальной реакции, проявляли несформированность

навыков общения, выражали неадекватные реакции на обращение, проявляли нежелательное поведение. Дети были способны выражать лишь некоторые просьбы, требования; комментировать события, используя вокализации, указательный жест; способны самостоятельно справляться с бытовыми задачами, такими как посещение туалета, прием пищи, переодевание. Они не работали в группах, на незнакомых людей или ситуации реагировали аутоагрессией, аутостимуляцией, тревожностью. Дети не стремились к взаимодействию со взрослыми и сверстниками, могли проявлять агрессию к окружающим, не всегда понимали указания. Отмечались нарушения зрительного контакта, комплекса оживления, нарушение социального взаимодействия с близкими, заторможенность реакций на словесное общение. У многих детей отмечались страхи, у некоторых - нарушение чувства самосохранения. Все дети этой группы демонстрировали стереотипность поведения, проявлялись двигательные, сенсорные, речевые стереотипии.

Характерными были нарушения зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного восприятия. Наблюдались разнообразные нарушения моторной сферы: заторможенные вялые движения или, наоборот, расторможенные и порывистые движения, задержка в развитии крупной и мелкой моторики.

Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов.

1. Подготовительный этап

Цель данного этапа – установление контакта с ребенком, знакомство с техническими средствами. Достижение цели данного этапа позволяет в дальнейшем успешно проводить индивидуальную коррекционную работу, направленную на развитие навыка общения и взаимодействия с педагогом.

На данном этапе происходит работа над коррекцией путем установления контакта (коррекция нежелательного поведения), формирование учебного стереотипа.

Для каждого ребенка подготовительный этап определяется его личностными особенностями. Для каждого обучающегося подбирались технические средства. Не все дети смогли работать с компьютером и мышью. Большинство обучающихся откликнулись на планшет.

Далее происходило знакомство с функциями технических средств. Обучение пользованию на примерах элементарных игр. Знакомство со звуками, картинками и эффектами.

На данном этапе интерактивные игры могут использоваться в качестве подкрепления.

2. Индивидуальная работа с постепенным включением комплексов интерактивных игр

Целью данного этапа является освоение нового уровня социального взаимодействия.

На данном этапе осуществляются подбор комплекса игр и их использование в качестве обучающего материала.

Подбор интерактивных игр в комплекс осуществляется с учетом личностных особенностей каждого ребенка. В комплекс входят игры на развитие речи, мелкой и крупной моторики, формирование навыков самообслуживания, развитие внимания, мышления, памяти.

Включение интерактивных игр как средство коррекции для детей данной группы (с низким уровнем) начинается с игр на развитие мелкой моторики. Затем добавляются игры на развитие внимания, памяти и мышления. Параллельно ведется работа по развитию речи с включением игр данной категории.

Приведем примеры таких комплексов с разных этапов работы.

Таблица 1

Примеры игр на развитие мелкой и крупной моторики, на формирование навыков самообслуживания, а также специализированных игр для детей с РАС

Игры на развитие социально-бытовой ориентировки	Игры на развитие внимания, мышления, памяти	Игры на развитие речи
Комариная школа (словарный запас, части тела) мерсибо.ру	Сказочная ошибка (зрительное внимание) мерсибо.ру	Загадки звуков (неречевые звуки) мерсибо.ру
Ветрина магазина (сезонная одежда) мерсибо.ру	Кто лишний? (четвертый лишний) мерсибо.ру	Кто сказал МУ? (звуки животных) мерсибо.ру
Радуга (цветы) мерсибо.ру	Ромбик (обобщающие понятия) мерсибо.ру	Артикуляционная гимнастика мерсибо.ру
В гостях у жучков (бытовые звуки) мерсибо.ру	Играмаус (зрительное внимание) мерсибо.ру	Кто что делает? (глагольный словарь) мерсибо.ру
Ванна Анны (предметы ванной комнаты) мерсибо.ру	Разбиралка-собиралка (внимание и память) мерсибо.ру	Бюро находок (словарный запас) мерсибо.ру
Игрули (найди игрушку) мерсибо.ру	Тир-выбивалка (образы предметов) мерсибо.ру	Ветрина магазина (сезонная одежда) мерсибо.ру
Наша кухня (предметы кухни) мерсибо.ру	Радуга (цветы) мерсибо.ру	Мышкин завтрак (словарный запас) мерсибо.ру

Инструкции к использованию игр с методическими комментариями для педагогов в форме советов, указаний и предупреждений затруднений

Играмаус

Возраст: 2-5 лет.

Уровень сложности

Цель игры: создание игровой ситуации, способствующей развитию зрительного внимания.

Подготовка к игре

Инструкция к игре: на экране изображен большой кусок сыра со множеством дырочек, рядом с ним – мышка. Звучит инструкция: следи глазами за перемещением мышки внутри сыра и щелкай в ту дырочку, в которой она должна появиться. Мышка двигается по направлениям вниз, вверх, влево и вправо, на три дырочки.

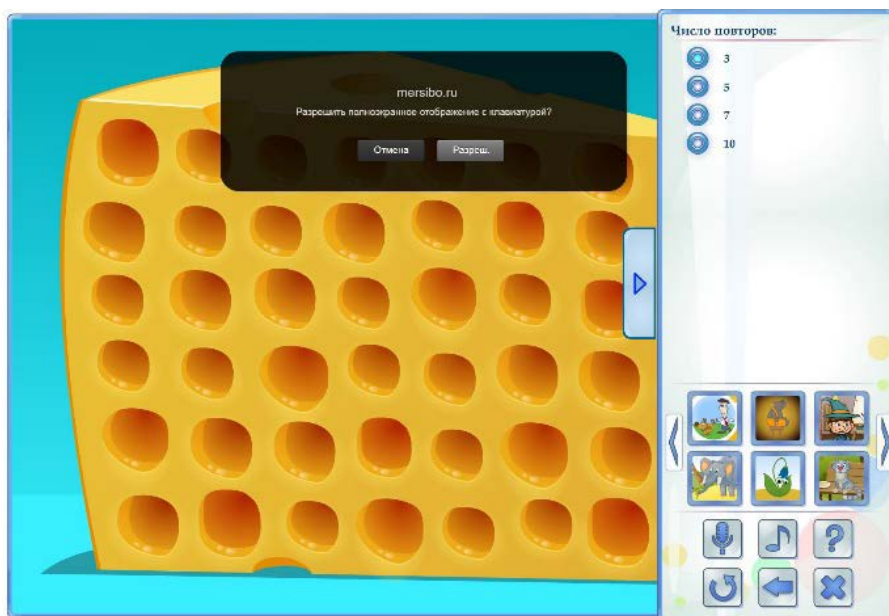


Рисунок 1 - Скрин с игрового поля игры «Играмаус»

В конце игры предусмотрен сюрпризный момент: мышка выносит большой кусок сыра в подарок.

А ты так можешь?**Возраст: 2-6 лет.****Уровень сложности****Цель игры:** развитие крупной моторики, физминутка.**Подготовка к игре**

Инструкция к игре: на экране по кругу расположены круги с разными животными и людьми – они поочередно будут появляться в центре экрана и показывать упражнения. Упражнения показывают разные животные и люди по принципу ассоциаций. Например, мартишка - кривляется, слон - топает, мальчик - хлопает в ладоши и т.д. Это активизирует интерес ребенка к самим движениям. У упражнений есть «история». К каждому упражнению звучит стишок.

На панели «Настройка» можно выбрать время проигрывания и комплекс упражнений – то, в какой последовательности и какие упражнения будут демонстрироваться: физминутка, общая моторика все упражнения, в случайном порядке.



Рисунок 2 - Скрин с игрового поля игры «А ты так можешь?»

В данной игре наличие сюрпризного момента не предусмотрено. Рекомендуем эмоционально поддерживать ребенка для создания ситуации успеха и формирования мотивации к учебной деятельности.

TED'S ICE CREAM ADVENTURE / Приключение Теда с мороженым

Возраст: 3-9 лет.

Уровень сложности

Цель игры: установление зрительного контакта.

Подготовка к игре: так как игра на английском языке, мы рекомендуем выключить звук, потому что для ребенка с аутизмом это может стать лишним шумом и мешать восприятию.

Инструкция к игре: на экране появляется медведь Тэд, он садится в фургон с мороженым и едет по дороге. Фургон останавливается, и открывается вид из окна продавца мороженого.

- Медведь Тэд поехал продавать мороженое и взял тебя с собой.

Смотри, кто-то пытается поговорить с тобой.

Нужно нажать на медведя, который смотрит прямо на тебя.

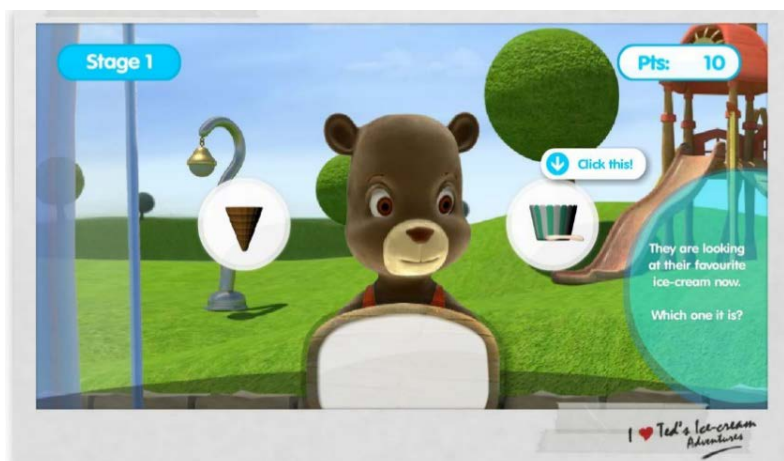
- Да! Медведь хочет купить мороженое. Какой стаканчик он хочет?

Нужно выбрать тот стаканчик, на который смотрит медведь.

- Точно! А какое мороженое хочет этот медведь?

Нужно выбрать мороженое, на которое смотрит медведь.

Сначала предоставляется выбор из двух вариантов и только стаканчик и мороженое. Потом медведю предлагается выбрать, чем посыпать мороженное сверху.



*Рисунок 3 - Скрин с игрового поля игры
«Приключение Тэда с мороженым»*

Закрепление навыков: когда навык закрепился в процессе интерактивной игры, нужно закреплять этот навык в жизни. Переносим ситуацию в реальность и предоставляем ребенку выбор.

RON GETS DRESSED / Рон одевается (одежда по погоде)

Возраст: 4-10 лет.

Уровень сложности

Цель игры: создание игровой ситуации, способствующей развитию социально-бытовых навыков.

Подготовка к игре: изучение лексических тем «Одежда» и «Погода», разбор понятий «Грязный» и «Чистый».

Инструкция к игре: на экране: мальчик Рон в комнате со шкафом и окном. Ребенку дается четкая инструкция для привлечения внимания к окну и погоде за окном.

- Помоги Рону одеться на улицу. Посмотри, за окном солнечно.

Ребенку нужно перетащить выбранную деталь гардероба на Рона, если выбор сделан неправильный, Рон не наденет эту вещь.

На второй раз в шкафу появляется грязная одежда и погода может поменяться. Одежда в шкафу меняется в зависимости от погоды (например, появляется дождевик на дверце шкафа). Стоит обратить внимание на грязную одежду; звучит инструкция: положить грязное белье в корзину. Этого можно не делать для начала.



Рисунок 4 - Скрин с игрового поля игры «Рон одевается (одежда по погоде)»

Закрепление навыков: перенос игровой ситуации в бытовую. Закрепление навыка в реальной ситуации. В реальной жизни предоставлять ребенку выбор из заранее подготовленных вещей.

После проведения коррекционно-развивающей работы мы сравнили данные экспериментальной группы до коррекционных мероприятий (ЭГ) и после коррекционных мероприятий (ЭГ 2). Нами были произведены подсчеты и получены следующие результаты.

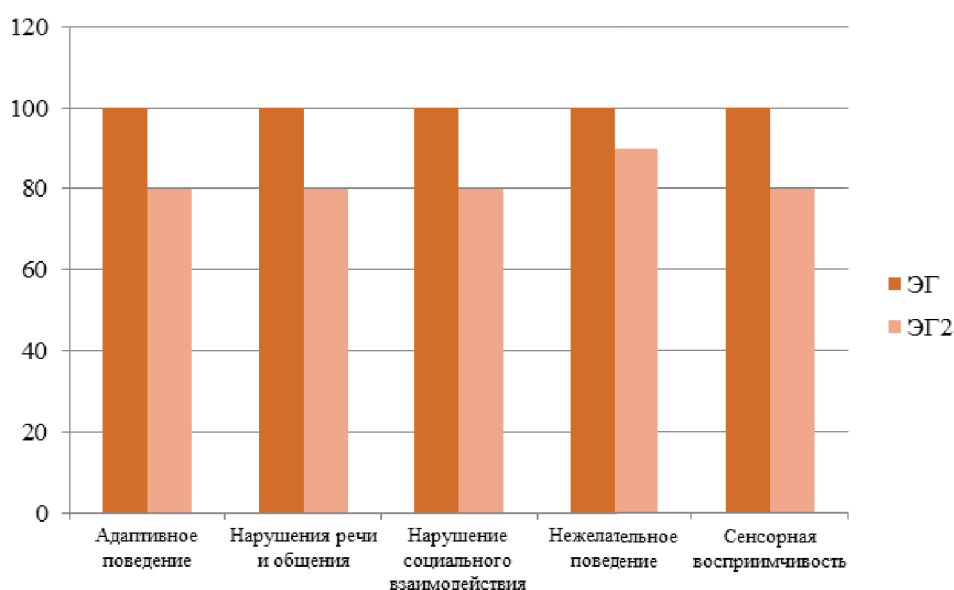


Рисунок 5 - Сравнительные результаты детей до проведения формирующего эксперимента и после

Адаптивное поведение оценивалось по следующим критериям: умение справляться с бытовыми задачами, режимными моментами; включаемость в деятельность группы детского сада; наличие произвольной саморегуляции.

Речь и общение оценивались по следующим критериям: состояние словесной речи; использование речи для общения; понимание обращенной речи.

Социальное взаимодействие оценивалось по следующим критериям: реакции на окружающих знакомых и незнакомых людей; оценка свободной деятельности; стремление к взаимодействию с

окружающими.

Нежелательное поведение оценивалось по следующим критериям: проявления агрессии, аутоагрессии, тревожности, страхов; мешает ли другим детям наличие аутостимуляции.

Сенсорная восприимчивость оценивалась по следующим критериям: наличие сенсорных стимулов, аутостимуляции.

После проделанной работы нами были сделаны следующие выводы: использование интерактивных игр в процессе индивидуальной работы оказывает положительное воздействие на развитие навыков общения у детей с РАС, что способствует эффективному развитию всех психических процессов. Коррекционный эффект развития навыков общения и социального взаимодействия достигается путем систематической комплексной педагогической коррекции. Похожие результаты были получены в разработках С. Довбня, Т. Морозовой, А. Залоговой, И. Моновой при обобщении практик с доказанной эффективностью.

Присоединяясь к выводам данной группы исследований, считаем, что дифференцированная система педагогической коррекции обеспечивает возможность переноса сформированных в процессе индивидуальных занятий навыков в условия повседневной жизни. Интерактивные игры вызывают интерес и позитивные отношения к занятиям у дошкольников. В процессе игр дети непроизвольно усваивают информацию. В дальнейшем с помощью педагога дети переносят усвоенную информацию в условия повседневной жизни.

Литература

1. Гилберт, К. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питере: Пер с англ. О.В. Деряевой / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. - М.: ВЛАДОС, 2011. - 144 с.
2. Довбня, С. Дети с РАС в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогова, И. Монова. - СПб.: Сеанс, 2018. - 202 с.
3. Загуменная, О.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Метод. пос. / О.В. Загуменная, А.В. Хаустов / Под общ. ред. А.В. Хаустова. - М.: ФРЦ «МГППУ», 2017. - 80 с.
4. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании: Учеб.-метод. пос. / Т.С. Комарова. - М., 2011. - 44 с.
5. Новосёлова, С.Л. Компьютерный мир дошкольника: Учебник для вузов / С.Л. Новосёлова. - М.: Новая школа, 1997. - С. 39-41.
6. Хаустов, А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / А.В. Хаустов. - М.: ВЛАДОС, 2005. - 176 с.

Авторы публикации

Лавская Наталья Сергеевна, канд. пед. наук, доцент Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: natalavskaya@yandex.ru.

Макеева Анастасия Андреевна, магистрант Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

**APPLICATION OF INTERACTIVE GAMES IN INDIVIDUAL STUDIES
WITH OLDER PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Lavskaya N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

E-mail: natalavskaya@yandex.ru.

Makeeva A., Master's Degree student, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article reveals the problem of development of communicative activity of preschool children with autism spectrum disorder and formation of full-fledged communication using interactive games under the conditions of inclusive education.*

***Key words:** autism spectrum disorders, children of senior preschool age, interactive games, individual lessons.*

References

1. Gilbert K., Peters T. Autism: Medical and pedagogical impact: Translated from English. O. Deryaeva / Under scientific ed. L. Shipitsyna, D. Isaev. - M.: VLADOS, 2011. - 144 p.
2. Dovbnya S., Morozova T., Zalogina A., Monova I. Children with ASD in kindergarten and school: practices with proven effectiveness. - St. Petersburg: Session, 2018. - 202 p.
3. Zagumennaya O., Khaustov A. Adaptation of educational materials for students with autism spectrum disorders: Methodical manual / Under the general editorship of A. Khaustov. - M.: MGPPU, 2017. - 80 p.
4. Komarova T. Information and communication technologies in preschool education. [Text]: Textbook-method. manual / T. Komarova. - M., 2011. - 44 p.
5. Novoselova S. The computer world of a preschooler. [Text]: Textbook. for universities / S. Novoselova. - M.: New School, 1997. - P. 39-41.
6. Khaustov A. Formation of communication skills in children with childhood autism / A. Khaustov. - M.: VLADOS, 2005. - 176 p.

Дата поступления: 20.12.2023.

УДК 376.1

**ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ: ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ АВТОРСКОЙ
МЕТОДИКИ (1-2 части)**

Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В статье описывается проблема исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста. Обобщается опыт разработки и описания методики диагностики дошкольников. Дается характеристика уровней развития социального интеллекта детей с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, социальный интеллект, структура интеллекта, тестовые задания, интеллектуальные операции, социальные ориентировки, демонстрационный материал, уровень развития социального интеллекта.*

В последнее время в связи с изменениями в социально-политической ситуации резко усилился интерес специалистов к задачам стабилизации образа себя и мира. Если раньше все акценты сводились к социально-коммуникативному развитию и становлению эмоционального интеллекта детей – как нормально развивающихся, так и воспитанников и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, то сейчас акцент все больше смещается к проблемам формирования модели психического развития у ребенка, социального интеллекта. Об этом свидетельствуют задачи, поставленные в ФГОС и ФОП дошкольного образования, ФАОП ДО для детей с ОВЗ.

Под социальным интеллектом мы понимаем способность понимать социальные эмоции и действия другого человека и группы людей в ситуации невербального и вербального общения, соотносить эмоциональные и когнитивные аспекты такой ситуации, ориентируясь на решение задач и проблем социальной адаптации и социализации.

Ориентируясь на данное определение и существующие

разработки в данной области, нами была разработана методика диагностики социального интеллекта детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитиями. Ее целью было создание такого демонстрационного материала, который бы позволил оценить потенциалы развития социального интеллекта в контексте возможных нарушений социализации дошкольников. В соответствии с этим целью данной статьи является обобщение опыта разработки такой методики.

Исследования социального интеллекта взрослых и детей относятся сегодня к социокогнитивному подходу в междисциплинарных исследованиях, посвященных психологии развития и специальной педагогике (дефектологии). Данный подход обобщен Л.Ф. Обуховой, И.А. Коробейниковым, Т.А. Чудесниковой и др. Мы тоже относим свое исследование к реализации данного подхода.

Наша диагностика опирается на тест социального интеллекта Джоя Гилфордта, его модель. Такие попытки по отношению к детям дошкольного возраста ранее уже были сделаны Е.С. Михайловой (Алешинной), И.В. Харитоновой. Обобщая их, констатируем, что они опираются на оценку совокупности интеллектуальных операций (анализ, синтез, ранжирование) и материала, по отношению к которому они используются: единиц (мимика, жесты и позы - невербальная и вербальная экспрессия), результатов этого применения (на уровне единиц поведения, на уровне классов – социальных эмоций, отражающих коммуникативную ситуацию, на уровне систем – межличностных отношений и социальных позиций, отражающих иерархию поведения).

Поэтому тест на социальный интеллект предполагает:

1) задания на ориентировку в коммуникативной ситуации на уровне единиц (отдельных действий, мимики и жестов главного героя, позволяющих оценить удовлетворенность или неудовлетворенность, законченность или незаконченность ситуации взаимодействия, - 1-й уровень), на уровне классов (жестов, мимики и позы, взятых в единстве ситуации взаимодействия и проявляемых социальных эмоций всех героев, - 2-й уровень), на уровне систем (понимание причинно-следственных связей, выполнения или нарушения социальных норм участниками взаимодействия - 3-4-й уровни);

2) использование операций анализа (расчленение целостной ситуации на составляющие элементы), синтеза (объединение нескольких единиц и воссоздание целостной ситуации) и ранжирования (выбор из нескольких вариантов наиболее подходящего).

В нашем случае при апробации методики с детьми дошкольного

возраста с ограниченными возможностями здоровья все задания делятся на четыре серии:

- «Группы экспрессии» (ориентировка на мимику и жесты и единицы коммуникативной ситуации).
- «Вербальная экспрессия» (понимание логики событий и мотивов поведения людей).
- «Истории с завершением» (познание результатов поведения и способности к прогнозу действий людей).
- «Истории с дополнением» (ориентировка в системе межличностных отношений и познание способов преобразования поведения).

В каждую серию входит по 4 тестовых задания.

Таблица 1

Содержание тестовых заданий 1-й серии

Серия	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание
1-я серия Истории с завершением: познание результатов поведения	Инструкция: Это конец истории. Найди наиболее подходящее начало для нее. Что было ДО этой картинки?			
	Конец: мама показывает одобряющий жест мальчику, который едет на самокате.	Конец: недовольный папа смотрит на сына, который уронил барабан и разводит в растерянности руками. Папа держит за спиной подушку.	Конец: дети строят снеговика. Им остается поставить ему ком – голову.	Конец: дети поздравляют воспитательницу с 8 Марта. У одного ребенка в руке – рисунок с нарисованными цветами.
	Начало (наиболее правильный вариант): мама подходит к сыну, который упал с самоката, сочувствует ему.	Начало (наиболее правильный вариант): папа спит в кровати под одеялом. Рядом весело барабанит сын.	Начало (наиболее правильный вариант): дети собираются на прогулку. Одной из девочек мама помогает одеться.	Начало (наиболее правильный вариант): девочка старательно рисует за столом. Перед ней – рисунок с цветами.

Примеры графического материала данного уровня.

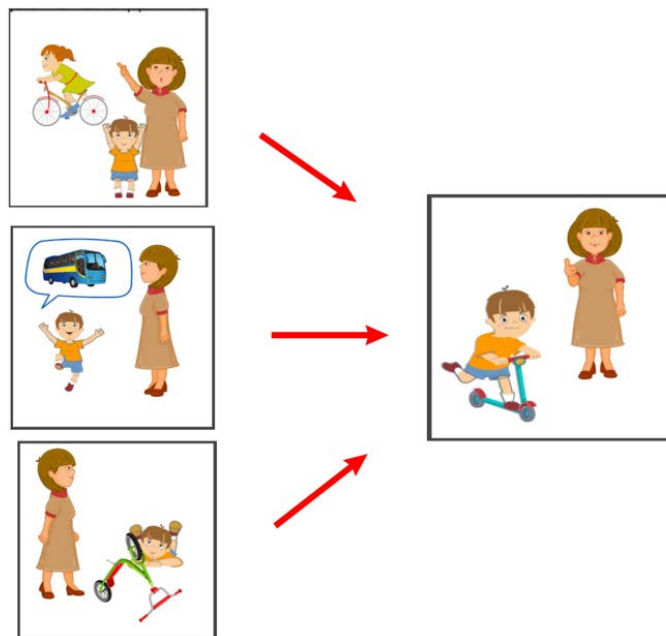


Рисунок 1 - Пример теста из 1-й серии (первый тест)

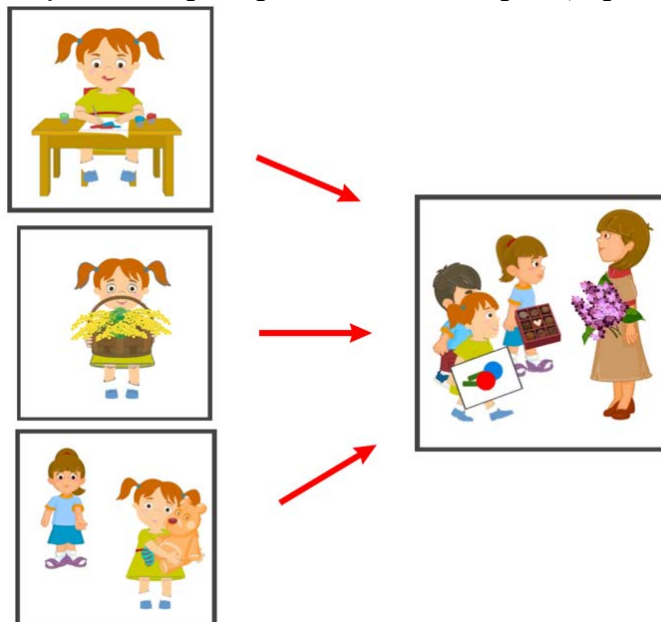


Рисунок 2 - Пример теста из 1-й серии (второй тест)

Перейдем к описанию заданий 2-й серии.

Таблица 2

Содержание тестовых заданий 1-й серии

Серия	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание
2-я серия	Инструкция: это части одной целой картинки. Что делает главный герой в окошке с красным ободком? Подбери ему самый подходящий жест из трех вариантов.			
Группы экспрессии: познание классов поведения	Общим полем объединены лицо недовольного, злого мальчика, сидящего с телефоном, мальчик и еще один мальчик, закрывающий от страха лицо руками.	Общим полем объединены сочувствующая, грустная девочка, смеющаяся девочка постарше и расстроенный мальчик, уронивший мороженое в лужу и от ужаса закрывающий лицо руками.	Общим полем объединены лицо плачущей девочки, разбитая ваза с цветком и лужей воды рядом, подпрыгивающий около мяча мальчик.	Общим полем объединены мальчик с сачком, охотящийся за жуком, прыгающий от радости другой мальчик, лицо удивленной девочки.
	Правильный ответ относится к раздраженному герою: жест угрозы, агрессии – кулак. Агрессия направлена на мальчика с телефоном. Второй мальчик этого боится.	Правильный ответ относится к смеющейся героине: указательный жест, указывающий на причину смеха. Ситуация расценивается как насмешка над другим ребенком. Другой ребенок проявляет сочувствие и выступает как антипод.	Правильный ответ относится к плачущей героине: протянутые к луже и разбитой вазе руки, выражающие указание на причину эмоции и сожаление от происходящего. Причиной разбитой вазы является мальчик с мячом, поэтому жест является раскрытым, включающим его в ситуацию и предъявляющим ответственность за нее (например: «Что ты наделал?»).	Правильный ответ относится к удивленной героине: указательный жест на жука, отражающий единство мимики и жеста. Девочка удивляется тому, чему другие радуются. Возможно, это необычный жук (жук-олень).

Примеры графического материала данного уровня.

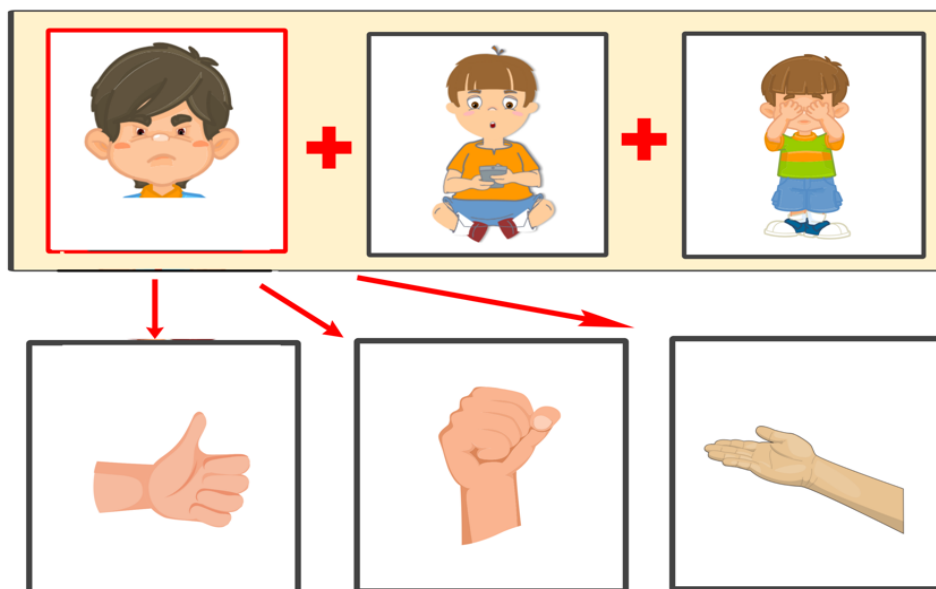


Рисунок 3 - Пример теста из 2-й серии (1-й тест)

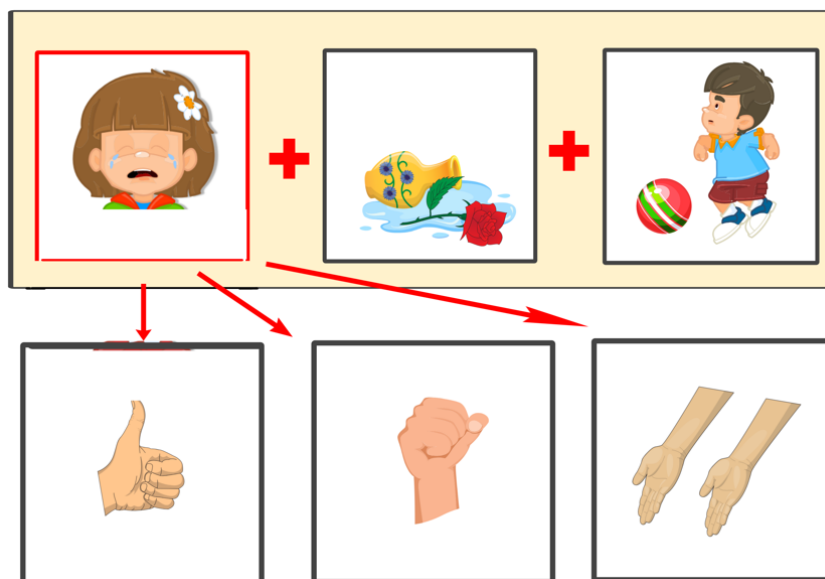


Рисунок 4 - Пример теста из 2-й серии (2-й тест)

Опишем задания 3-й серии.

Таблица 3

Содержание тестовых заданий 1-й серии

Серия	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание
3-я серия	Инструкция: Послушай, что один герой говорит другому. Найди картинку, к которой больше всего эта фраза подходит.			
Вербальная экспрессия: познание преобразований поведения	Предъявляемая фраза: «Уступи, пожалуйста!»	Предъявляемая фраза: «Осторожно!»	Предъявляемая фраза: «Я сам умею!»	Предъявляемая фраза: «Простите меня!»
	Наиболее подходящая картинка: мальчик сидит на стуле, рядом стоят мужчина (папа, боком к нему) и бабушка с палочкой. Возможно, папа просит уступить место бабушке.	Наиболее подходящая картинка: один мальчик делает жест, приглашающий другого играть со спичками и разжигать костер. Другой мальчик стоит к нему спиной и останавливает действие сверстника.	Наиболее подходящая картинка: мальчик сидит на стуле и сосредоточенно читает книгу, возможно, по слогам. Сестра указывает на книгу и предлагает почитать ему. Брат отвечает, что умеет сам, отказывается.	Наиболее подходящая картинка: в луже разлитой из ведра воды лежат двое поскользнувшихся детей, они недоумевают. Рядом стоит девочка, уронившая ведро и извиняющаяся перед сверстниками.
	Правильная вставка в серию – окончание истории: папа с дочкой дарят выступающей артистке – певице букет в благодарность за выступление.	Правильная вставка в серию – середина истории: мама расплачивается с продавцом за шарик.	Правильная вставка в серию – окончание истории: больная девочка лежит в постели, рядом на столике стоят лекарства и чашка чая с лимоном.	Правильная вставка в серию – начало истории: мама с девочкой ждут автобус на остановке.



Рисунок 5 - Пример теста из 3-й серии (1-й тест)

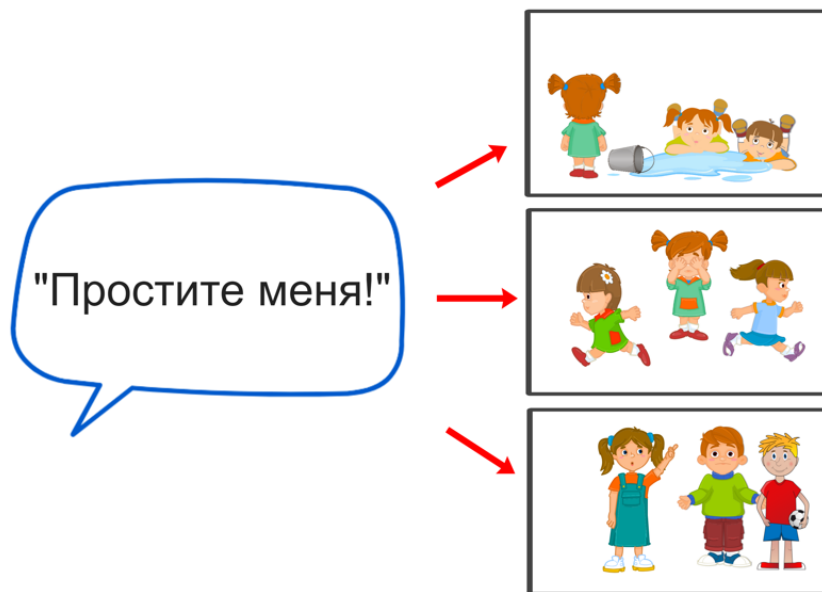


Рисунок 6 - Пример теста из 3-й серии (2-й тест)

Охарактеризуем задания 4-й серии.

Таблица 4

Содержание тестовых заданий 1-й серии

Серия	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание
4-я серия. Истории с дополнением: познание систем поведения	Инструкция: у этой истории есть начало, середина и конец. Чего не хватает? Выбери наиболее подходящий вариант из трех.			
	В серии есть начало (папа с дочкой и цветами идут в театр), середина (на сцену выходит конференсье, ведущая), нет конца.	В серии есть начало (мама с дочкой идут мимо продавца шаров), окончание (дочка идет с шариком, мама следует рядом), нет середины.	В серии есть начало (дети на улице, девочка ест сосульку), середина (домой пришел врач, рядом стоят мама и девочка с замотанным шарфом горлом), нет конца.	В серии есть середина (автобус едет по дороге), конец (внучка и бабушка встречаются после разлуки в доме с печкой). Нет начала.
	Правильная вставка в серию – окончание истории: папа с дочкой дарят выступающей артистке – певице букет в благодарность за выступление.	Правильная вставка в серию – середина истории: мама расплачивается с продавцом за шарик.	Правильная вставка в серию – окончание истории: больная девочка лежит в постели, рядом на столике стоят лекарства и чашка чая с лимоном.	Правильная вставка в серию – начало истории: мама с девочкой ждут автобус на остановке.

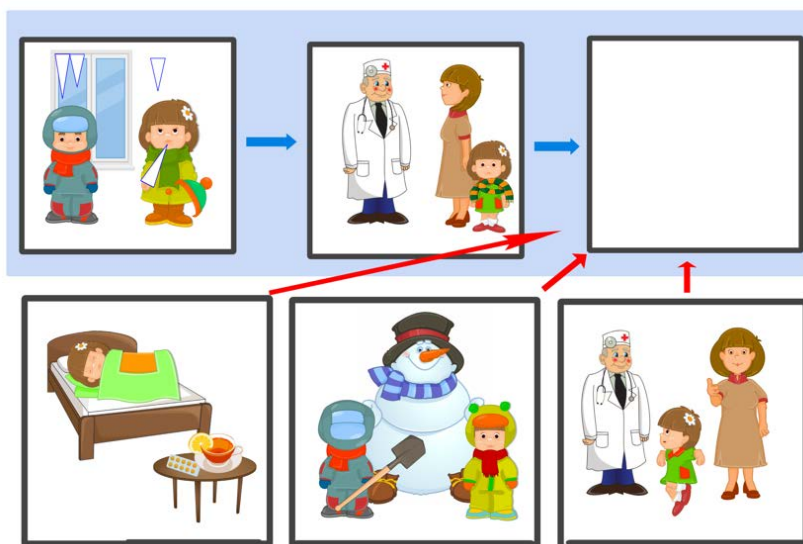


Рисунок 7 - Пример теста из 4-й серии (3-й тест)

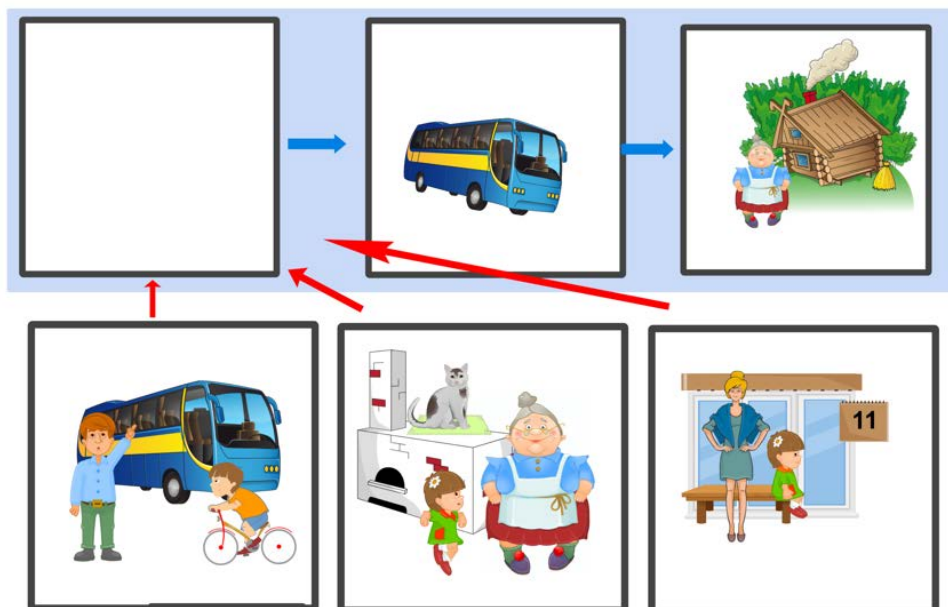


Рисунок 8 - Пример теста из 4-й серии (4-й тест)

Результаты

За правильный вариант ответа присуждается 1 балл. Сумма баллов по всем сериям теста определяет итоговый уровень, отражает состояние социального интеллекта.

Таблица 5

Результаты выполнения диагностического модуля

Количество правильно выполненных заданий	Итоговый уровень	Рекомендованный этап работы
1-2	Нулевой	Стартовый
3-5	Первый	
6-9	Второй	Основной
10-13	Третий	
14-16	Четвертый	Заключительный

По итогам выполнения теста может быть представлена графическая (в виде паутинки из четырех составляющих социального интеллекта - познание результатов поведения, познание классов поведения, познание преобразований поведения, познание систем

поведения) и текстовая, описательная характеристика.

Таблица 6

Характеристика уровней развития социального интеллекта

Уровень	Характеристика уровня
Нулевой	Ребенок находится на уровне восприятия единиц поведения – отдельных эмоций и связанной с ними мимики лица, которые не анализируются отдельно друг от друга, обобщают общее впечатление от удовлетворенности или неудовлетворенности ситуаций, выполнения желания или его невыполнения. Есть проблемы с восприятием и интерпретацией жестов, организацией и распределением внимания между несколькими объектами ситуации.
Первый	Ребенок понимает, где ситуация закончена, а где – нет. Начинает ориентироваться на составляющие коммуникативной ситуации и вычленяет отдельные жесты, мимику и позы, но делает это на основе их привязки, соотнесения с причиной ситуации – предметом, вызвавшим яркую эмоциональную реакцию. Есть проблемы с организацией совместной работы внимания и восприятия.
Второй	Ребенок ориентируется в коммуникативной ситуации на уровне классов (жестов, мимики и позы, взятых в единстве ситуации взаимодействия и проявляемых социальных эмоций всех героев). Учитя искать причину ситуации, выстраивать временную взаимосвязь между началом и окончанием ситуации. В основном, ориентируется на память и коммуникативный опыт.
Третий	Ребенок ориентируется в коммуникативной ситуации на уровне систем (понимание причинно-следственных связей между серий, возможности дополнения и завершения картинок, отражающих социальные взаимоотношения и поведение героев). Есть затруднения, касающиеся применения операций анализа и синтеза к ориентировке в социальных взаимоотношениях и прогнозу результатов взаимодействия. В основном, ориентируется на память и элементы мышления. Может обосновать выбор варианта поведения.

Четвертый	Ребенок ориентируется в коммуникативной ситуации на уровне систем (понимание причинно-следственных связей, выполнения или нарушения социальных норм участниками взаимодействия). Умеет использовать операции анализа (расчленение целостной ситуации на составляющие элементы), синтеза (объединение нескольких единиц и воссоздание целостной ситуации) и ранжирования (выбор из нескольких вариантов наиболее подходящего). В основном, ориентируется на мышление и воображение. Может обосновать выбор варианта поведения, видит его альтернативы и может ранжировать их с точки зрения нарушения или выполнения социальных норм, успешности или неуспешности коммуникации.
-----------	--

Результаты апробации данного теста на детях с задержкой психического развития на базе дошкольного отделения «Радуга» ГБОУ «СОШ № 69» г. Москва показывают, что уровни развития социального интеллекта исследуемой категории, в основном, соотносятся с возрастными группами: более 80% воспитанников младшей группы относятся к нулевому и первому уровням, средней группы – к первому уровню, старшей группы – к третьему уровню, подготовительной к школе группы – к третьему и четвертому уровням.

Кроме возможностей диагностики, тест может использоваться как тренажер. В этом случае педагог выбирает серию заданий и отрабатывает задания вместе с ребенком. Для этого:

1) проговаривается не только инструкция, но и изображенная коммуникативная ситуация, комментируется вместе с ребенком, разбирается на отдельные составляющие единицы – мимику, жесты и позы всех персонажей («Расскажи, что происходит на этой картинке? Что случилось?», покажи на кубиках эмоций и жестов такие же лица, мимику и жесты);

2) перечисляются варианты ответов, заостряя внимание на единстве мимики, жестов и поз всех персонажей и согласованности или рассогласованности их эмоций и желаний («Давай посмотрим, подходит ли эта картинка? Если взять ее, то как изменится ситуация? Будем искать то, что ее дополнит, сделает завершенной»);

3) обобщаются более приемлемые варианты действий, ранжируются (оцениваются с точки зрения большей правдоподобности ситуации) и аргументируются выбор правильного ответа, проговариваются

взрослым и ребенком («Давай посмотрим, что у нас получилось в итоге. Эти картинки подходят друг к другу, потому что...»).

После проведения подобного тренинга можно еще раз провести диагностику (в сокращенном варианте). При этом детям предъявляется сюжетная картинка, и педагог просит рассказать, что тут случилось.



Рисунок 9 - Демонстрационный материал к экспресс-диагностике

Вопросы к тесту:

- Расскажи, что происходит на картинке. Что делают дети?

0. Мальчик, девочка, девочка, стоят, шарики.

1. Это дети. У мальчика и девочки - шарики. У девочки - коньки.

2. День рождения у девочки. Ей дарят подарки - шарики, конфеты, коньки.

3. У девочки день рождения. Дети дарят подарки. Они улыбаются. Девочке подарили коньки. Ей не нравится подарок.

4. У девочки день рождения. Ей друзья дарят подарки. Они радуются. Подарок от подруги имениннице не понравился, она грустила. Наверное, не умеет кататься на коньках или они ей велики.

Каждый ответ – это проектируемый уровень развития социального интеллекта.

Таким образом, в статье обобщен опыт разработки и описания методики исследования социального интеллекта детей с ограниченными возможностями здоровья, по аналогии с методикой Джоя Гилфордта. В отличие от нее при этом учитываются особенности восприятия и мышления данной категории детей, поэтому модель интеллекта изучается двухфакторно, а не с позиции трех факторов (не изучаются результаты познания). Вторым отличием являются апробация методики на детях с нарушениями развития (задержкой психического развития) и использование методики с тренажерным эффектом.

Перспективы исследования заключаются в апробации методики на разных категориях детей с ОВЗ и формировании достоверной выборки для сравнительного исследования с нормально-развивающимися дошкольниками.

Литература

1. Микляева, Н.В., Гулько, Ю.А. и др. Растем вместе: комплексная программа и технология развития эмоционального и социального интеллекта у детей дошкольного возраста. - М.: Аркти, 2019.
2. Михайлова, Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. - СПб.: Изд. С-Петербург. ун-та, 2007.
3. Обухова, Л.Ф. Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2010. - Т. 2. - № 5. - URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Obuhova.shtml (дата обращения: 23.02.2024).
4. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2004. - 176 с.
5. Харитоновна, И.В. Диагностика социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Учебно-метод. пос. - Краснодар: КГУФКСТ, 2005.
6. Чудесникова, Т.А. Социокогнитивный подход к диагностике и формированию социально-коммуникативных компетенций у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. - 2021. - № 5. - С. 57-65.

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

THE STUDY OF SOCIAL COMPETANCY OF PRE-SCHOOLERS WITH DISABILITIES: THE EXPERIENCE OF CREATING THE AUTHOR'S METHODOLOGY (1-2 parts)

Miklyayeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

Abstract. *The article describes the problem of research of social competency of preschool children. The experience of development and description of the methodology of diagnostics of preschool children is generalized. The levels of development of social intelligence of children with disabilities are characterized.*

Key words: *preschool children, social intelligence, structure of intelligence, test tasks, intellectual operations, social orientation, demonstration material, level of social intelligence development.*

References

1. Miklyaeva N., Gulko Yu. etc. Growing together: a comprehensive program and technology for the development of emotional and social intelligence in preschool children. - M.: Arkti, 2019.
2. Mikhailova E. Social intelligence: concepts, models, diagnostics. - St. Pb.: Publishing house St. Petersburg. University, 2007.
3. Obukhova L. Sociocognitive approach to the study of a child's intellectual development. [Electronic resource] // Psychological science and education psyedu.ru. - 2010. - Vol. 2. - № 5. - URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Obuhova.shtml (access date: 02/23/2024).
4. Social competence: Theory, measurement, research / Ed. D. Lyusina, D. Ushakova. - M.: Publishing house «Institute of Psychology RAS», 2004. - 176 p.
5. Kharitonova I. Diagnosis of social intelligence in children of senior preschool age: Adaptation of the test by J. Guilford and M. Sullivan: Educational and methodological manual. - Krasnodar: KGUFKST, 2005.
6. Chudesnikova T. Sociocognitive approach to the diagnosis and formation of social and communicative competencies in preschool children with mental retardation // Defectology. - 2021. - № 5. - P. 57-65.

Дата поступления: 23.02.2024.



unesco

Национальная
координация
Сеть ассоциированных
школ



unesco

Кафедра



unesco

Член сети ЮНЕВОК



Университет
управления
«ТИСБИ»

**Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО
Министерство образования Республики Татарстан
Академия наук Республики Татарстан
Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании
Национальный координационный центр сети
Ассоциированных школ ЮНЕСКО в Российской Федерации
Центр ЮНЕВОК по профессиональному образованию и подготовке кадров
Кафедра ЮНЕСКО
УПО Колледж «ТИСБИ»
Кафедра ЮНЕСКО ГУАП
ФГАОУ «Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения»**

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

**Международная научно-практическая конференция:
«Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме
в интересах устойчивого развития»,
посвященная 70-летию вхождения СССР (России) в ЮНЕСКО**

Уважаемые коллеги!

УВО «Университет управления «ТИСБИ» с 27-29 марта проводит Международную научно-практическую конференцию **«Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме в интересах устойчивого развития», посвященной 70-летию вхождения СССР (России) в ЮНЕСКО**. Мероприятие будет проходить в гибридном формате, с ограниченным количеством очных участников.

Организатор Конференции: УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Соорганизаторы: Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО, Министерство образования и науки Республики Татарстан, Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Кафедра ЮНЕСКО УВО Университет управления «ТИСБИ», Национальный координационный центр

сети Ассоциированных школ ЮНЕСКО в Российской Федерации, Центр ЮНЕВОК, Институт инклюзивного образования УВО «Университет управления «ТИСБИ», УПО «Колледж «ТИСБИ», Кафедра ЮНЕСКО ГУАП, ФГАОУ «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения».

Цель Конференции: обмен опытом в области российского и зарубежного образования и объединение усилий по обеспечению качественного образования и подготовки специалистов в интересах устойчивого развития.

В рамках Конференции пройдут:

1. Заседание Координационного комитета кафедр ЮНЕСКО Российской Федерации.
2. Заседание Национального совета сети Ассоциированных школ ЮНЕСКО Российской Федерации.
3. Презентация Открытой международной образовательной платформы «Электронная библиотека ИИТО ЮНЕСКО для учителей».
4. Объявление победителей конкурса открытых онлайн-курсов, лучших методик и передовых практик по применению информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Основные направления деятельности Конференции:

- «Сетевое взаимодействия Кафедр ЮНЕСКО, Ассоциированных школ ЮНЕСКО и Центров ЮНЕВОК в Российской Федерации».
- «Перспективы применения искусственного интеллекта в условиях перехода к образовательной экосистеме».
- «Экосистема технологического образования как основа научно-технологического развития: тренды и перспективы».
- «Гуманитарные ценности как целевой ориентир экосистемы воспитания».
- «Формирование единого интеллектуального научно-образовательного пространства в Республике Татарстан как механизм синергии и устойчивого развития».
- «Модернизация экосистемы образования: регуляторные механизмы правовой политики государства».
- «Цифровая трансформация образовательного процесса в условиях среднего профессионального образования и драйверы его развития».
- «Образовательные платформы для учителей: повышение квалификации по использованию ИКТ в образовании, формирование знаний и навыков нового поколения, обмен лучшими практиками».

Также будут представлены практические мастер-классы УВО «Университет управления «ТИСБИ».

К участию в Конференции приглашаются: ведущие зарубежные и российские ученые – специалисты в сфере высшего профессионального образования, основного общего образования, среднего профессионального образования; разработчики цифровых образовательных продуктов и средств; также Кафедры

ЮНЕСКО, Центры ЮНЕВОК по профессиональному образованию и подготовке кадров, Ассоциированные школы ЮНЕСКО, образовательные организации общего и среднего образования, учителя, методисты.

По итогам Конференции планируется издание Сборника научных статей. Сборнику материалов Конференции будут присвоены международный стандартный книжный номер (ISBN), коды универсальной десятичной классификации (УДК) и библиотечно-библиографической классификации (ББК). Сборник материалов Конференции будет размещен в РИНЦ (договор № 18109 от 29.01.2019 г.).

ЭЛЕКТРОННЫЙ ВАРИАНТ СБОРНИКА МАТЕРИАЛОВ КОНФЕРЕНЦИИ
И СЕРТИФИКАТ УЧАСТНИКА КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕДОСТАВЛЯЮТСЯ
БЕСПЛАТНО!

Место проведения: УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: Россия, 420012, Республика Татарстан, г. Казань,
ул. Муштари, д. 13; ул. Муштари, д. 11.

Дата проведения: с 27 марта по 29 марта 2024 г.

Язык Конференции: русский, английский.

Формат проведения Конференции: очно-дистанционный.

Форма участия в Конференции: дистанционная: выступление с докладом, участие в обсуждении докладов, дискуссий; заочная – публикация научных материалов.

Регистрация участников: регистрация участников по ссылке: aspnet-unesco.ru/event/mezhdunarodnaya-nauchnoprakticheskaya-konferenciya-perehod-ot-obrazovatelno-sredy-k-obrazovatelno-ekosisteme-v-interesah-ustochivogo-razvitiya/

