

**О. Н. Усанова** **O. N. Usanova**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**ОСОБЕННОСТИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
ЭКОЛОГИИ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ  
И ВОЗМОЖНОСТИ  
ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

**SPECIFIC FEATURES  
OF PSYCHOLOGICAL  
ECOLOGY OF THE LIFE  
OF CHILDREN  
WITH DEVELOPMENTAL  
DISORDERS  
AND THE OPPORTUNITIES  
FOR ITS IMPROVEMENT**

**Аннотация.** Актуальность предлагаемой тематики обусловлена решением научно-теоретических и практических задач современной специальной психологии, связанных с теоретическим обоснованием вопросов улучшения качества жизни детей с нарушениями развития, укрепления их физического и психологического здоровья и достижения психологического и социального благополучия детей, а также созданием методического обеспечения в этом направлении. В целом решение этих задач связано с повышением уровня психологической экологии жизнедеятельности детей с нарушениями развития.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с улучшением качества жизни детей с нарушениями развития. Обозначены психологические параметры отличия жизни детей с нарушениями развития от жизни здоровых сверстников, проанализированы современные подходы к анализу взаимодействия детей со средой и полем их активности. Выделены факторы психологического благополучия детей с нарушениями развития и описаны их базовые характеристики.

**Abstract.** The urgency of the topic stems from its contribution to the solution of scientific-theoretical and practical problems of modern special psychology related to the theoretical foundation of the issues of improvement of the quality of life of children with developmental disorders, strengthening their physical and psychological health and achievement of psychological and social well-being, as well as the creation of methodological support in this area. In general, the solution of these problems is associated with an increase in the level of psychological ecology of the life of children with developmental disorders.

The article deals with issues related to the improvement of the quality of life of children with developmental disorders. It determines the psychological parameters differentiating the life of children with developmental disorders from the life of typical peers. It also analyzes modern approaches to the analysis of children's interaction with the environment and the field of their activity. The study singles out the factors of psychological well-being of children with developmental disorders and describes their basic characteristics. The author

Представлено осмысление значения факторов психологического благополучия и их влияния на психоэмоциональное состояние детей, показано влияние этих факторов на улучшение жизнедеятельности и качество жизни детей в целом. Предлагается задачи помощи, направленные на улучшение психологической экологии жизни, прямым образом связывать со всей жизнью ребенка в широком смысле этого слова, более полно учитывать зависимость жизни ребенка от окружающей его микро- и макросреды, восприятия и осмысления ребенком образа мира и своего места в нем. Акцентируется особое внимание на необходимости изучения особенностей жизненного потенциала ребенка, сформированности у него учебных и жизненных компетенций, уровня социализации.

Предлагается расширение спектра форм психокоррекционной работы с детьми за счет включения в нее современных методов и технологий, способствующих улучшению их психологического состояния и повышению уровня психологической экологии жизни (например, арт-терапия, сказкотерапия, куклотерапия; использование мультисенсорного оборудования, интерактивной цветомузыкальной развивающей среды, приборов биологической обратной связи (БОС), компьютерных программы и др.).

**Ключевые слова:** психологическая экология; факторы психологического благополучия; психологическое благополучие; качество жизни; нарушения развития; дети с нарушениями развития; социальные сети; психологическое здоровье; успешность.

**Сведения об авторе:** Усанова Ольга Николаевна, доктор психологических наук.

presents her understanding of the importance of the factors of psychological well-being and their influence on the psycho-emotional state of children and demonstrates the influence of these factors on the improvement of life activity and the quality of life of children in general. The author suggests that the tasks of assistance aimed to improve the psychological ecology of life be directly linked with the whole life of the child in the broad sense of the word. It is necessary to take more fully into account the dependence of the child's life on the micro- and macro-environment, surrounding him, and on the child's perception and comprehension of the image of the world and their place in it. Special attention is paid to the need to study the specific features of the child's life potential and the formation of their educational and life competences and the level of socialization.

The author suggests expanding the range of forms of psycho-rehabilitative work with children by including modern methods and technologies that contribute to improving their psychological state and increasing the level of psychological ecology of life (for example, art therapy, fairytale therapy, doll therapy; use of multi-sensory equipment, interactive color music developing environment, biofeedback devices, computer programs, etc.).

**Keywords:** psychological ecology; factors of psychological well-being; psychological well-being; quality of life; developmental disorders; children with developmental disorders; social networking sites; psychological health; success.

**About the author:** Usanova Ol'ga Nikolaevna, Doctor of Psychology.

*Место работы:* профессор кафедры специального (дефектологического) образования, негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа».

*Контактная информация:* 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 14.

*E-mail:* olgausanova@jandex.ru.

*Place of employment:* Professor of Department of Special (Defectological) Education, Private Higher Education Institution “Moscow Institute of Psychoanalysis”, Moscow, Russia.

## Введение

Дети с нарушениями развития имеют трудности и проблемы, относящиеся к разным сторонам их жизнедеятельности, влияющие на психическое развитие, физическое и психологическое здоровье, общение и взаимодействие, обучение, а в будущем — на выбор профессии, трудоустройства, создание семьи и карьеру. Жизнь такого ребенка значительно отличается от жизни сверстников по многим параметрам. Перечисленные проблемы обозначаются соответствующими векторами помощи ребенку с нарушениями развития на разных этапах его жизни и в основном связаны с обучением детей. Но жизнь любого человека, в том числе и ребенка с нарушениями развития, многогранна, и качество ее зависит не только от результатов обучения, но и от позитивного жизненного настроения ребенка и удовлетворенности его своей жизнью, от того психологического состояния личности, которое все это продуцирует. Это во многом оп-

ределяется средой жизнедеятельности, восприятием и осмыслением ребенком образа мира и своего места в нем, личного жизненного потенциала, сформированностью многообразных учебных и жизненных компетенций, уровнем социализации. Поэтому задачи помощи должны быть прямым образом связаны именно со всей жизнью ребенка в широком смысле этого слова, с улучшением ее качества с учетом особенностей психологической экологии его жизнедеятельности.

Такая содержательная направленность помощи детям нашла отражение в прогрессе специальной психологии. На современном этапе развития общества межличностные отношения и социальные институты трансформировались в сторону гуманизации, в социальной сфере появились новые ценностные ориентиры, неразрывно связанные с гуманизацией человеческих отношений. Это обуславливает переход специальной психологии к смысловым доминантам в ее науч-

ных и практических решениях, отвечающим современным вызовам и отражающим актуальные запросы:

- на улучшение качества жизни детей с нарушениями развития;
- укрепление их физического и психологического здоровья;
- достижение психологического и социального благополучия.

В целом решение этих задач связано с повышением уровня психологической экологии жизнедеятельности детей с нарушениями развития. Речь идет о «принятии» ребенка с проблемами обществом, о направленности психокоррекционной и коррекционно-развивающей работы на удовлетворенность ребенком качеством своей жизни, его социальную успешность в деятельности и общении. Без решения этих задач трудно представить развитие инклюзивного образования, формирование индивидуальной и групповой толерантности по отношению к «инаким» детям в сознании людей, продуктивное становление личности и деятельности таких детей.

Принятие наукой этих задач означает поиск таких направлений помощи детям с нарушениями развития, которые, с одной стороны, коренным образом повлияют на совершенствование самосознания и личностного развития этих детей и как индивидумов, и как членов социума, а с

другой — определяют смещение акцентов в их обучении на те знания, умения и навыки, которые являются необходимыми для обеспечения полноценной жизнедеятельности детей и максимально полезными для их общего развития.

Нам представляется необычайно важным обратить внимание будущих специалистов в области психокоррекции, социальной адаптации и обучения детей с нарушениями развития на то, что многие проблемы этих детей могут быть решены только с учетом психологической экологии их жизни.

**Психологическая экология** в науке рассматривается как *раздел экологии человека*, изучающий влияние на психику отдельного индивида и человеческую популяцию в целом различных внешних воздействий (социокультурных, информационных, техногенных), а также способы ослабления их патогенного влияния. При таком подходе особое внимание обращается на психологические факторы взаимодействия людей в изменчивой среде их жизнедеятельности.

*Историческая справка.* Исследования психологической экологии жизни связаны с развитием и взаимодействием экологии и психологии. Наука экология зародилась в рамках биологии и развивалась как ее раздел, изучаю-

ций взаимоотношения живых организмов (животных, растений, микроорганизмов) между собой и окружающей средой (средой обитания). В дальнейшем в список изучаемых объектов был включен и человек (антропоэкология). Постепенно в исследованиях экологов, в которых традиционно изучалось химическое, физическое и биологическое влияние на человека среды его обитания, всё больше внимания стало уделяться психологическому аспекту. Это привело к возникновению *психологической экологии*, в которой особое внимание уделяется изучению взаимодействия отдельных людей и их групп с окружающей *человеческой средой*. В понятие **психологическая экология жизни** включаются представления о комфортной среде жизнедеятельности, возможностях совершенствования жизненного потенциала человека и укрепления психологического здоровья. О благоприятной психологической экологии жизни свидетельствует позитивность взаимодействия с окружающей средой, состояние внутреннего благополучия и удовлетворенность своей жизнью.

Настоящая работа представляет собой попытку анализа психологической экологии жизнедеятельности детей с нарушениями развития и обозначения путей ее совершенствования в

рамках оказания психокоррекционной помощи детям.

### **Постановка проблемы**

Одной из главных составляющих общего показателя психологической экологии и качества жизни является благополучие.

Благополучие в психологии понимается как совокупность определенных условий, которые обеспечивают человеку способность вести полноценную жизнь (быть психологически, социально и биологически здоровым и удовлетворенным уровнем и качеством своей жизни). Фактически это высшая социальная ценность, связанная с жизненно важными интересами человека. Понятие «благополучие» в психологии отражает позитивное состояние личности, которое включает в себя положительные эмоции, общую удовлетворенность человеком своей жизнью и позитивный взгляд на мир. Состояние благополучия проецируется на поведение человека и взаимодействие с другими людьми. В предметной области «качество жизни» термин «благополучие» часто употребляется как синоним **удовлетворенности** жизнью.

Проблема благополучия и удовлетворенности жизнью детей с нарушениями развития в настоящее время изучена крайне ограниченно.

## Результаты анализа

Понятие психологического благополучия анализируется в работах многих исследователей. Одна из первых работ в этом направлении принадлежит основателю позитивной психологии Мартину Селигману. Им была предложена модель субъективного благополучия ЭСВОД. Собственно, название является аббревиатурой из первых букв структурных компонентов этой модели: позитивные Эмоции; Смысл, или осмысленность; Вовлеченность в деятельность; позитивные Отношения; Достижения. Благополучие личности не сводится к какой-то одной из этих компонентов, в то же время каждая из них способствует повышению общего его уровня. Для переживания благополучия, согласно этой модели, необходимо учитывать множество факторов, из чего впоследствии складывается глобальная оценка человеком своего текущего состояния.

В работе Нормана Бредберна «Структура психологического благополучия» психологическое благополучие определяется как **баланс** позитивных и негативных эмоций, которые мы накапливаем в течение жизни. Разница между двумя переживаемыми состояниями и является показателем благополучия.

В качестве базовых составляющих психологического бла-

гополучия исследователи выделяют ряд характеристик личности и способы их реализации. Так, Кэрол Рифф, автор шестикомпонентной модели психологического благополучия, говорит о состоянии психологического благополучия при наличии у человека позитивных отношений с другими, при принятии себя (позитивная оценка себя и своей жизни) и в то же время при наличии автономии (способности следовать своим собственным убеждениям), компетентности (возможности контроля над окружающей средой, способности эффективно управлять своей жизнью), что возможно при наличии целей, придающих жизни направленность и смысл. Она включает в содержание психологического благополучия также личностный рост как чувство непрекращающегося развития и самореализации.

В работах Л. В. Куликова психологическое благополучие характеризуется наличием у человека целостной и непротиворечивой картины мира и пониманием актуальной жизненной ситуации, а также переживанием всех чувств относительно своей успешности или неуспешности в различных сферах жизни.

Все эти представления относятся к понятию благополучия людей с нормативным развитием.

Анализ научной литературы по психологии, дефектологии и

медицине и практические наблюдения специалистов данных областей дают возможность заключить, что **о благополучной психологической экологии жизни ребенка с нарушениями развития свидетельствуют:**

- принятие ребенка окружающими людьми и обществом;
- принятие себя (позитивная оценка себя и своей жизни);
- возможность общения с другими;
- продуктивные отношения с окружающими;
- позитивный микроклимат в среде жизнедеятельности;
- положительный климат в семье;
- доброжелательность субъектов отношений;
- эмоциональная стабильность личности;
- личностный рост и успешность развития.

Этот анализ и базовые представления о феномене благополучия в психологии позволяют нам выделить **факторы психологического благополучия при нарушениях развития:**

- 1. Фактор «принятия».**
- 2. Фактор включенности (совместности).**
- 3. Фактор психологического здоровья.**
- 4. Фактор успешности достижений.**

От специфики этих факторов зависит психологическая реальность детей и качество их жизни.

## **1. Фактор принятия**

Понятие «принятие», по существу, обозначает позитивность, доброжелательность во взгляде на человека и отношение к нему. С феноменом «принятия» связаны моральное благополучие человека, его самооценка и, соответственно, эмоциональное состояние. Этот феномен относится, с одной стороны, к принятию ребенка с нарушениями развития окружающими людьми и обществом, а с другой — к принятию ребенком самого себя. Феномен принятия обуславливает общение отдельных людей, взаимодействие человека и общества.

«Принятие» связано с психологическим климатом и атмосферой окружающей среды, созданием системы отношений с ребенком, включающей способы влияния на него, содержание требований и запретов. Немаловажное значение при этом имеет наличие у окружающих проблемного ребенка людей эмпатии, способностей понимания этого ребенка, сочувствия ему. Это создает психологическую реальность ребенка, формирует его поведение и систему его реакций в конкретной среде.

Многие люди и общество в целом не всегда однозначно принимают детей с нарушениями развития. История свидетельствует, что общество на различных этапах своего становления обра-

щало внимание на людей с нарушениями развития, но при этом преимущественно дистанцировалось от них, создавая для них особые замкнутые пространства и авторитарно влияя на их самоопределение и жизненный путь в целом.

Реализация общечеловеческой потребности принадлежать какой-то общности (семье, компании единомышленников, друзей и т. д.) имеет свои психологические механизмы «включения» в эти группы. Процесс «включения» (принятия) в «свой» круг, «свою» группу всегда предполагает ориентацию включающего на **значимые для него** признаки (психологические, вещественные и др.): они либо существуют у него самого, либо отсутствуют, но тогда у него есть потребность иметь такие признаки (он к ним стремится, они привлекают его). Одновременно имеется в виду, что эти признаки есть у кандидата в группу (включаемого). То есть возможность или невозможность «принятия», «включения» (хотя бы мысленного) кого-то в «свою» группу зависит от мотивационно-потребностного компонента личности. Решение о «принятии» принимается на основе операций анализа и сравнения в процессе «отзеркаливания» воспринимаемых признаков. Человек в процессе «отзеркаливания» сравнивает себя с другими

людьми или отдельными чертами этих других, выделяя сходство и различия, и по результатам сравнения устанавливает либо сходство, либо различия. Для этого он опирается на социально приемлемые нормативы и информацию о типовых характеристиках (положительных и допустимых отклонениях от них) человека. «Принимая» другого в свою группу, человек фактически отождествляет себя (или свои отдельные черты) с тем «другим», кого он принимает. Признаки сравнения, выработанные традиционной стратегией получения информации о проблемном ребенке в ключе преобладания у него негативных характеристик, не мотивировали к «принятию» этих детей в «свои» группы.

Невозможность отождествления себя с «инакими», каковыми являются люди с нарушениями развития, с одной стороны, не позволяла включать их в число «своих», а с другой — порождала сочувствие к тем, у кого нет того, что есть у большинства. И именно это психологическое противоречие становилось «руководящим» в отношениях с «инакими». Психологические составляющие этой ситуации выражались на определенных этапах развития общества в соответствующем моральном выборе: заметить — не заметить; посочувствовать — пройти мимо; отделить — вклю-

чить; помочь — сделать вместо, сделать вместе.

Отношение общества к лицам с атипичным развитием проявлялось в стихийном или направленном реагировании, напрямую связанном с доминирующими представлениями об этих людях и психологическим ключом систематизации этой информации.

Стихийное реагирование фиксируется в отношении отдельных лиц общества или отдельных его групп как индивидуальное или коллективное суммарное эмоционально-когнитивное отношение большинства к меньшинству. Оно носит преимущественно индивидуально-личностный характер и выражается в отдельных индивидуальных действиях и отношениях, не связанных с какими-либо организационными мерами.

Направленное (организованное) реагирование проявляется в отношении к атипичным людям со стороны различных структур государства в его организационных мерах по отношению к таким людям. Такой тип реагирования зарождается в обществе на основе особенностей его развития в разные периоды времени. Он связан с уровнем достижений в различных областях науки, с приоритетами изучаемой области знаний и влечет за собой определенные организационные меры, мотивация к применению кото-

рых определяется социальными установками, пониманием общественных задач по отношению к людям с атипичиями и менталитетом общества в определенный период его развития. Так, при направленном реагировании государства на проблемы людей с атипичией развития для них создавались различные системы помощи, в том числе системы специальных учреждений (специализированные детские сады, школы, классы и т. д.), а в настоящее время — система интегрированного образования.

В зависимости от этих культурно-исторических явлений, позиции общества по отношению к ребенку, в науке и обществе решаются вопросы обучения и воспитания детей с атипичией развития: чему учить и для чего, как воспитывать и почему, как готовить к самостоятельной жизни, как оценивать результаты достижений ребенка.

Для решения подобных задач общество должно располагать объективной психологической информацией о проблемном ребенке: кто он, какой он, какие у него трудности, какие возможности, что можно от него ожидать.

Таким образом, процесс «включения» детей с нарушениями развития в социальное взаимодействие и формирования их взаимоотношений связан как с состоянием общественного мен-

талитета, так и с сознанием отдельных членов общества, формирующих многообразные социальные группы.

Отношение общества к его членам, в нашем контексте — к лицам с нарушениями психического развития, является одной из важных составляющих, формирующих личность и влияющих на психологическое благополучие. Следовательно, *формирование системы отношений к «инаким» является важной задачей специалистов*, работающих с детьми с нарушениями развития.

«Непринятие» или частичное принятие создает психологический вакуум для ребенка: снижается степень близости в его отношениях с окружающими, уменьшается количество социальных связей, повышается риск одиночества. Этот феномен приводит к снижению возможности участия детей в совместной деятельности, и как следствие — к изменению эмоционального состояния, что часто провоцирует депрессию и агрессивное или конфликтное поведение. Неизменным следствием «непринятия» ребенка социумом является снижение его психологического благополучия.

По результатам ряда немногочисленных научных исследований в дефектологии, социальной и специальной психологии (Н. Е. Школьников, 1989, Л. М. Шипицына, 2002, В. М. Сорокин, Е. В. Ми-

хайлова, 2003, Т. И. Шульга, 2014, О. Н. Усанова, 2020) можно найти прямые и косвенные свидетельства того, что в восприятии взрослыми проблемного ребенка в значительной степени преобладают составляющие негативного порядка, продуцирующие тревожность за него и сомнения в его будущем. В целом представления о детях с проблемами на 98 % содержат негативные характеристики, затрудняющие одновременно восприятие его положительными характеристиками. Таким образом, социальный стереотип восприятия ребенка с нарушениями развития создает условия неприятия его окружающими.

Неизменным результатом этих процессов становится категоризация, посредством которой человек в восприятии систематизирует свое окружение и на основании этого строит свое взаимодействие. Возникает связь между восприятием — мышлением — действием (воспринимаем: «Этот человек имеет много недостатков» — думаем: «С ним не нужно общаться» — действуем: уходим от него в сторону). Это означает, что причисление ребенка с проблемами к определенной категории в стратегическом плане определяет отношение отдельных людей, групп, общества к данной категории и влечет за собой ряд логически вытекающих действий, в том числе и организационных.

*В восприятии ребенка эта проекция на уровне сначала бессознательного, а затем и сознания создает ощущение недоброжелательности окружающих и недоброжелательный образ окружающего мира.*

Согласно исследованиям, мнения родителей, а также отдельных учителей о совместном обучении проблемных детей с обычными детьми, в значительной мере разнообразны и имеют лидирующую тенденцию к демонстрации неприятия такой ситуации.

Для родителей нормально развивающихся детей проблема принятия — неприятия ребенка с особенностями развития связана с предположением об отрицательном влиянии таких детей на обычных детей, а также с мотивами распределения внимания учителя к детям на уроках. Для учителей проблема часто бывает связана с тем, как вписывается ребенок в стандарты восприятия и терпимости конкретного учителя. Подобные стандарты определяются многим: скоростью включения ребенка в ситуацию обучения, возможностями удержания его в ней, реакцией на меру расхождения между ожиданием учителя и возможностями ребенка, а главное — средними показателями результативности усвоения ребенком преподаваемого учителем учебного материала, которые представлены в стереотипных

вариантах задач обучения. Следствием является определенное отношение учителя к присутствию такого ребенка в классе или группе детского сада.

Дети младшего возраста ориентируются на отношение взрослого. Они также начинают выделять проблемных детей и формировать свое отношение к ним по модели отношения учителя (воспитателя). В итоге вся сложившаяся система отношений негативно влияет на психологическую реальность проблемного ребенка и его психологическое благополучие, а следовательно и на его отношение к окружающим и поведение.

На фоне общего отношения со стороны сверстников, учителей и родителей, которые входят в систему ближайшего окружения данной категории детей, фиксируются две тенденции: первая — неприятие и стремление к изоляции, нежелание соприкасаться, настороженность; вторая — безразличие и отчужденность. Иными словами, психологическая информация о людях с отклонениями развития у здорового большинства является ограниченной и не способствует отношениям взаимодействия. Следовательно, психологическая экология их жизни не является оптимально-благоприятной.

Воспринимая ребенка только как проблемного, мы закономер-

но делаем вывод о его сниженных возможностях, не фиксируясь на реальных достаточных и потенциальных позитивных тенденциях его развития, а затем соответственно действуем.

Это отражается на анализе диагностических процедур и на формировании заключений по обследованию ребенка разными специалистами, в которых положительные и потенциальные возможности ребенка фиксируются редко. Практически можно говорить о специфической психологической установке (на недостатки, трудности) специалистов по отношению к проблемным детям, что отражается и на программах помощи таким детям, в которых практически не учитываются или минимально учитываются их продуктивные виды деятельности и творческие способности. Но ведь опираясь именно на них, можно значительно быстрее достигать эффективных результатов и высокого качества помощи ребенку, так как обращение к его положительным возможностям влияет на эмоциональный фон работы с ним и тем самым способствует повышению ее результативности, формированию самосознания и в конечном итоге — достижению психосоциального благополучия.

Влияние на улучшение психологического благополучия ребенка может быть осуществлено че-

рез информирование окружающих о нем с обязательным акцентированием его положительных характеристик.

Помимо принятия обществом, для психологического благополучия важно, чтобы у ребенка сформировалась позитивная я-концепция, чтобы ребенок принимал себя.

Я-концепция ребенка формируется через отношение других людей. Переживание своего состояния с точки зрения других людей задает в известной степени предел изменениям в развитии при его нарушении («Какими вы нас видите, такими мы и будем»). Особенность этого переживания — своего места в системе человеческих отношений — состоит еще и в том, что оно ориентирует ребенка с нарушениями развития в его правах и обязанностях, регулирует нормы социального взаимодействия с ним, их возможную динамику, а кроме того, влияет на формирование личностных особенностей и поведение.

Формирование позитивной я-концепции ребенка зависит от преобладающего в семье и в детских учреждениях климата общения (диалогического или монологического). Оптимальным условием формирования позитивной я-концепции ребенка является диалогический, личностно ориентированный климат общения, а его детерминанта — ориентация

взаимодействия с ребенком на ценности добра, любви, принятия, доверия, признания самооценности ребенка. Взаимоотношения внутри семьи вообще и отношения между родителями и детьми в частности, а также такие отношения в учреждениях образования выступают основными факторами формирования личности ребенка и условиями психологической экологии его жизни.

Для формирования позитивной я-концепции у ребенка наибольшую важность имеют именно средовые факторы: уровень контроля, степень эмоциональной близости и заинтересованности. Позитивные составляющие этой триады становятся теми основами, на которых закладывается психологическое благополучие ребенка. При нарушениях развития эти основы не всегда являются позитивными. Так, высокая степень авторитарности в отношениях с ребенком, наиболее характерная для семей, воспитывающих детей с нарушениями развития, препятствует формированию у него позитивной я-концепции. Эмоциональная отчужденность от ребенка при неприятии его ведет к формированию нестабильного самоотношения, а незаинтересованность и безразличие к ребенку, его достижениями и взаимодействию с ним сказываются на структурных составляющих образа «я» и снижа-

ют уровень психологического благополучия. Все эти явления зафиксированы во многих научных исследованиях специалистами (А. Я. Варга, Т. Г. Горячева, Л. С. Печникова, В. В. Ткачева и др.), изучавшими детей с нарушениями психического развития в различных средах жизнедеятельности (семья, образовательные учреждения).

Немаловажным фактором развития самосознания ребенка и «принятия» им себя является представление его об окружающем мире, содержание образа этого мира.

Картина мира для ребенка в значительной степени зависит от того, какие эмоциональные знаки он приписывает себе и другим: **Я** — *хороший, умеющий за себя постоять, делающий успехи или плохой, слабый, неуспешный*. И соответственно — **Взрослые (или «Другие»)** *любящие, доброжелательные, доверяющие или не замечающие, ругающие, заставляющие* и др. Содержание этих двух концепций в картине мира позволяет выделить и зафиксировать психологическую реальность ребенка, составляющую большую часть этой картины, которая прямым образом влияет на ощущение ребенком своего благополучия.

В процессе жизнедеятельности формируется определенная психологическая дистанция меж-

ду ребенком с нарушениями развития и другими членами его микросоциума. Она характеризует степень их автономности или близости, доверительности и влияния друг на друга. Дистанция некоторым образом влияет на эмоционально-личностные и поведенческие проявления ребенка.

С точки зрения развития самосознания и построения я-концепции можно говорить о том, что дистанция «Я» — Другой при отклонениях развития может сокращаться до минимума, приводя к зависимости от другого человека, инфантильной доверчивости, внушаемости, инертности в поведении. А эти стороны развития личности должны быть предметом внимания специалистов, ведущих психокоррекционную работу с детьми.

## **2. Фактор включенности (совместности)**

Этот фактор благополучия ребенка с нарушениями развития характеризует его социальное окружение, социальные отношения, связи и взаимодействия, способность контактировать с обществом. Психосоциальное благополучие подразумевает удовлетворенность человека местом и ролью в обществе, отношениями с друзьями, знакомыми, уровнем и качеством жизни. Основными его элементами являются соци-

альные контакты, социальная комфортность, социальная безопасность и социальная удовлетворенность.

Фактор включенности касается системы взаимоотношений и коммуникации детей с нарушениями развития. Если фактор принятия можно описать как «доброжелательный взгляд» на ребенка с нарушениями в развитии, *допуск* его в свою среду, то фактор включенности определяет не только допуск, но и *активность* по отношению к «принятому» ребенку, *сотрудничество* с ним и включение его в совместную деятельность. Включенность — это дополнительный вслед за принятием шаг по отношению к проблемному ребенку. Он предполагает:

- возможность общения с другими;
- возможность совместной деятельности и сотрудничества;
- необходимость формирования продуктивных и эффективных отношений с окружающими.

Эти возможности реализуются при условии комфортной среды жизнедеятельности ребенка, позитивного микроклимата в ней, а также при условии совершенствования жизненного потенциала ребенка и формирования у него коммуникативных и жизненных компетенций.

Принятие ребенка в «свою» группу влечет за собой и означает

согласие на установление контактов с ним, общение и сотрудничество. Однако само установление контакта детей с нарушениями развития со сверстниками и взрослыми часто вызывает трудности, что ограничивает возможности совместной деятельности. В научной литературе имеются указания на то, что значительным препятствием к этому является сниженная коммуникативная компетентность детей, в том числе сниженная способность таких детей к учету позиции партнера при совместной деятельности. Это влечет за собой проявления тревожности в ситуациях взаимодействия с окружающими, формирование речевого негативизма и агрессивных реакций и, как следствие, сопротивление взаимодействию в виде прерывания контакта и включения механизмов психологической защиты (возникает внутренняя формула: «Не хочу, мне не надо», хотя на самом деле это «Не могу, не знаю как»).

С точки зрения общения наибольшую трудность для детей с нарушениями развития представляет аспект *употребления* речи, который является в коммуникации главным. Употребление речи вызывает трудности и у тех детей, у которых речь уже частично сформирована, так как психологические механизмы формирования речевых навыков и употребления их в межличностном взаи-

модействии имеют различную структуру и происхождение.

Фактор включенности в значительной мере определяется микросредой жизнедеятельности ребенка и полем его активности, что в психологии описывается как социальные сети. Особенности социальных сетей детей с проблемами в развитии состоят в том, что, с одной стороны, происходит сужение среды общения (ограничение количества участников среды (семья, друзья, знакомые)), а с другой — расширение количества нестандартных для ребенка контактов (взрослые, оказывающие помощь ребенку). Причем эти контакты строятся по типу профессионального влияния, а не взаимодействия, что создает специфический контекст в общей картине социального взаимодействия ребенка. Это формирует у детей чувство зависимости, несамостоятельности, а иногда и неприятия. В таких случаях характер психологического благополучия приобретает у ребенка новые оттенки значения и в совокупности с влиянием специалистов создает ощущение дискомфорта.

Включенность, участие в общем деле (взаимодействие) становится возможным при условии совпадения интересов сторон, «принятия» ребенка с нарушениями развития и благоприятного эмоционального фона деятельности.

Включение ребенка с проблемами в группу сверстников является началом сотрудничества, которое продолжается в дальнейшем общении и совместной деятельности. Следует, однако, подчеркнуть, что включенность не становится постоянным фактором в жизни ребенка с момента его появления. В литературе описаны случаи, когда уже включенного в группу ребенка с нарушениями в развитии группа отвергает, поскольку он не соответствует устоявшимся или меняющимся требованиям группы. Среди таких требований — активность участников группы, инициативность, скорость включения в деятельность и результативность ее выполнения и многие другие. Это является одной из важных социально-психологических проблем инклюзивного обучения. Поэтому предметом внимания специалистов и родителей должно быть не только введение ребенка в группу и включение его в совместную деятельность, но и поддержка этой включенности.

Взаимодействие будет длительным и плодотворным, если участники по ходу деятельности смогут договариваться о содержании деятельности и тактике ее осуществления, а также при условии, что участники группы будут принимать во внимание особенности детей с нарушениями развития и проявлять эмпатию к этим детям.

Поведение каждого при взаимодействии определяется тем, как участники взаимодействия воспринимают и оценивают ситуацию, участников взаимодействия и их поведение. В этом процессе действия каждого из участников вызывают у партнера эмоции — переживания, чувства удовольствия или неудовольствия, удовлетворенности или неудовлетворенности. Все это связано с внутренним пониманием каждой цели совместной деятельности и ее результатов, а также с чувствительностью к воздействиям сверстников, готовностью откликаться на внешнюю инициативу в коммуникации.

При описании поведения детей с нарушениями развития в клинической и дефектологической научной литературе исследователи отмечают чаще всего их нерешительность. У таких детей были зафиксированы значительно более выраженные, по сравнению с другими детьми, застенчивость и плаксивость, что препятствовало включению их в совместную деятельность. Для мальчиков этого типа характерным было необычное и непривычное миролюбие. Для девочек — повышенная сентиментальность, мечтательность. Общими были нерешительность и неуверенность в себе.

У некоторых детей исследователи-клиницисты, а также педагоги обнаруживали тревожно-

мнительные черты: дети были озабочены тем, как бы не сделать что-нибудь «не так». Было высказано предположение о том, что такое поведение усугублялось влиянием страха наказания. Отмечается также, что иногда у детей с атипичными развития присутствовала повышенная концентрация на своих дурных привычках, озабоченность взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми. Болезненное для такого возраста самонаблюдение подчас дополнялось склонностью к самобичеванию (я — плохой, я — больной), к своеобразному «пережевыванию» тех или иных проблем, к подавленности от сознания каких-то своих недостатков. Повышенная тревожность и склонность к невротическим реакциям дополняли перечень черт их личности. Авторы делают вывод о том, что основу поведения этого типа составляет повышенная восприимчивость детей к мнению взрослых и ориентация на них. (Кажется, об этих детях писал Л. Н. Толстой в «Детстве»: «Страдание людей застенчивых происходит от неизвестности о мнениях, которое о них составили; как только мнение это ясно выражено — какое бы оно ни было, — страдание прекращается».)

По нашему мнению, эта особенность формируется у детей под влиянием взрослых при гиперопеке, авторитарном поведе-

нии родителей по отношению к ребенку, так как именно эти стили воспитания тормозят у детей развитие самостоятельности, сокращают дистанцию между «я» ребенка и другими, что и приводит к подверженности влиянию, потребности в максимальном соучастии взрослых в детской деятельности.

Итак, фактор включенности является одним из основополагающих для обеспечения психологического и социального благополучия детей. Им в значительной мере определяются и психологическая экология, и качество жизни ребенка. Формирование условий для обеспечения включенности ребенка в различные группы, поддержка включенности должны быть неизменными составляющими психокоррекционной помощи.

### **3. Фактор психологического здоровья**

**Психологическое здоровье** — состояние внутреннего благополучия личности, устойчивости, стабильности, определенности в жизни и оптимистический жизнерадостный настрой. Психологически здоровый человек ощущает себя комфортно, уверен в себе, стремится к самостоятельности, бесконфликтному общению.

В научной литературе, посвященной детям с нарушениями развития, вопросы психологиче-

ского здоровья как базовой психологической категории, выделяющей особый аспект проблемы здоровья человека, не совпадающий с медицинским, социологическим, философским и другими аспектами, затрагиваются редко. Однако отдельные проблемы психологического здоровья детей (самостоятельность, их специфическое конфликтное или агрессивное поведение, снижение активности, дисгармония развития и др.) постоянно обсуждаются. С учетом контекста обсуждений данного вопроса в отечественной и мировой научной литературе мы видим необходимость включения фактора психологического здоровья как единого целого в решении указанных проблем.

#### **4. Фактор успешности достижений**

Этот фактор предполагает влияние влияния успеха в деятельности на психологическое благополучие ребенка с нарушениями в развитии.

Известно, что дети с нарушениями в развитии имеют значительные трудности в усвоении программ обучения и приобретении жизненного опыта. Эти трудности сказываются на сниженном уровне их достижений, вызывают негативные эмоционально-поведенческие реакции, снижение самооценки и провоцируют прекращение неудачной

деятельности как неуспешной. С другой стороны, известно, что появление достижений, успеха в деятельности способствует повышению настроения, проявлению эмоций радости, желания продолжать деятельность. Таким образом, достижения и успешность ребенка изменяют его эмоциональное состояние в лучшую сторону и повышают психологическое благополучие.

При нарушениях развития для усвоения навыков и умений в различных видах деятельности детям требуется значительно больше усилий и времени, чем при нормативном развитии. Повышенные энергетические затраты при выполнении любой деятельности создают при нарушениях развития условия для прекращения деятельности как недоступной или неинтересной.

***Повышение активности и интереса*** стимулируется эмоциональной поддержкой. В связи с этим в психокоррекционной работе важной становится пошаговая эмоциональная стимуляция деятельности ребенка. Она фиксирует внимание ребенка на элементах успешности, сообщает ему об успешности пошаговых достижений, поддерживает мотивацию и таким образом обеспечивает продолжение деятельности, способствуя повышению уровня достижений. Редуцирование личных достижений, не под-

держанных эмоционально, проявляется у детей в сниженном настроении, ограничении своих возможностей, снижении мотивации к деятельности, негативизме, что не способствует психологическому благополучию и является значимым препятствием к улучшению психологической экологии жизни.

Практика показывает, что стимулирование эмоциональной сферы этих детей через применение специфических психологических коррекционных видов помощи (игротерапия, музыкотерапия, телесно ориентированная терапия и другие *виды терапии*, частично уже нашедшие применение в дефектологической практике в виде отдельных педагогических приемов), а также использование новых технологий, например, мультисенсорного оборудования, интерактивной цветомузыкальной развивающей среды, приборов биологически обратной связи (БОС), компьютерных программ и других, повышает заинтересованность детей в деятельности и, как следствие, увеличивает их активность, а также поддерживает интерес к психокоррекционным занятиям.

Итак, важнейший показатель психологической экологии жизни человека — благополучие. Психологическое благополучие является необходимым условием профилактики вторичных нару-

шений развития у детей и тем фоном, который способствует социализации, полноценной жизнедеятельности детей и оптимизации качества их жизни. Изучение научной и научно-методической литературы, собственная практика и отдельные экспериментальные исследования позволили выделить четыре основных фактора психологического благополучия жизни детей с нарушениями развития. Учет у таких детей содержащих позитивный потенциал черт в качестве составляющих психокоррекционной работы дает возможность положительно влиять на качественное изменение психологической экологии жизни воспитанников.

#### Литература

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. — Москва, 2000. — 363 с. — Текст : непосредственный.
2. Багдасарьян, И. С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Багдасарьян И. С. — Нижний Новгород, 2000. — Текст : непосредственный.
3. Бреннер, Д. А. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования / Д. А. Бреннер, Т. В. Сафонова. — Текст : непосредственный // Практическая дефектология. — 2017. — № 2 (10). — С. 3—7.
4. Валявко, С. М. Феномен речевого негативизма у детей с алалией / С. М. Валявко, Я. Е. Казьмина. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2018. — № 4. — С. 22—29.
5. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва :

Просвещение, 1995. — 525 с. — Текст : непосредственный.

6. Грудинина, О. А. Взаимосвязи семейного благополучия и уровня жизненной удовлетворенности матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии / О. А. Грудинина, Т. И. Шульга. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2017. — № 2. — С. 38—504.

7. Евсеева, Е. Н. Психологический климат семейного общения как фактор развития — концепции ребенка : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Евсеева Е. Н. — Нижний Новгород, 2000. — Текст : непосредственный.

8. Карабанова, О. А. Конструирование социальной реальности, обеспечивающей безопасность и психологический комфорт, как педагогическая проблема / О. А. Карабанова, Т. П. Скрипкина. — Текст : непосредственный // Вестник Университета Российской академии образования. — 2014. — Т. 5. — № 73. — С. 8—14.

9. Клюев, Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия / Е. В. Клюев. — Москва : Рипол Классик, 2002. — 320 с. — Текст : непосредственный.

10. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — Москва, 2002. — 191 с. — Текст : непосредственный.

11. Новикова, И. М. Изучение представлений о здоровом образе жизни у дошкольников с сенсорными, двигательными и речевыми нарушениями / И. М. Новикова. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика. — 2009. — № 5 (35). — С. 26—29.

12. Панов, В. И. Экопсихология: парадигмальный поиск / В. И. Панов. — Москва : Психологический институт РАО ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. — Текст : непосредственный.

13. Пахальян, В. Развитие и психологическое здоровье / В. Пахальян. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — Текст : непосредственный.

14. Семенова, Л. Э. Психологическое благополучие субъектов инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Э. Семенова. — Саратов : Вузовское образование, 2019. — 84 с. — ISBN 978-5-4487-0514-4. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/84679.html>. — Текст : электронный.

15. Сорокин, В. М. Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипицной. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 216 с. — Текст : непосредственный.

16. Спиваковская, А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская. — Текст : непосредственный // Семья и формирование личности : сб. / под ред. А. А. Бодалева. — Москва : НИИ ОП, 1981. — С. 38—45.

17. Специальная психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2014. — Т. 2. — 274 с. — Текст : непосредственный.

18. Ткачева, В. В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. — № 1.

19. Усанова, О. Н. Социально-психологические аспекты стратегии помощи детям с нарушениями развития на современном этапе / О. Н. Усанова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2019. — № 1. — С. 66—75.

20. Усанова, О. Н. Социально-психологический контекст инклюзивного образования / О. Н. Усанова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2021. — № 1 (61). — С. 85—99.

21. Усанова, О. Н. Проблемы социально-коммуникативного развития у детей с речевыми нарушениями / О. Н. Усанова. — Текст : непосредственный // Логопедия. Современный облик и контуры будущего

го : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием (24—25 окт. 2019 г.). — Москва : Логомар, 2021. — С. 226—232.

22. Усанова, О. Н. Проблемы психологического здоровья ребенка в специальной психологии / О. Н. Усанова. — Текст : непосредственный // Социогенетический и персоногенетический потенциал личности как приоритет образовательной деятельности / Витебск. гос. ун-т им. Машерова. — Витебск : [б. и.], 2008. — С. 132—135.

23. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2002. — 496 с. — ISBN 5-89239-032-2. — Текст : непосредственный.

24. Шульга, Т. И. Эмоциональная среда замещающей семьи, принявшей на воспитание подростков, оставшихся без попечения родителей / Т. И. Шульга, М. А. Антипина. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23. — № 5. — С. 51—66.

### References

1. Andreeva, G. M. Psychology of social cognition. — Moscow, 2000. — 363 p. — Text : unmediated.

2. Bagdasaryan, I. S. Interpersonal relations in a family with a mentally retarded child : Abstract of the dissertation of the candidate of Psychol. sciences. — Nizhny Novgorod, 2000. — Text : unmediated.

3. Brenner, D. A. Topical issues of the development of inclusive education / D. A. Brenner, T. V. Safonova. — Text : unmediated // Practical Defectology. — 2017. — № 2 (10). — P. 3—7.

4. Valyavko, S. M. The phenomenon of speech negativism in children with alalia / S. M. Valyavko, Ya. E. Kazmina. — Text : unmediated // Defectology. — 2018. — No 4. — P. 22—29.

5. Vygotsky, L. S. Problems of Defectology / L. S. Vygotsky. — Moscow : Prosveshchenie, 1995. — 525 s. — Text : unmediated.

6. Grudinina, O. A. Interrelations of family well-being and the level of life satisfaction of mothers raising children with developmental disabilities / O. A. Grudinina, T. I. Shulga. — Text : unmediated // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. — 2017. — No. 2. — P. 38—504.

7. Evseeva, E. N. The psychological climate of family communication as a factor of development-the concept of a child : Abstract of the dissertation of the candidate of Psychol. sciences. — Nizhny Novgorod, 2000. — Text : unmediated.

8. Karabanova, O. A. Constructing a social reality that provides security and psychological comfort as a pedagogical problem / O. A. Karabanova, T. P. Skripkina. — Text : unmediated // Bulletin of the University of the Russian Academy of Education. — 2014. — Vol. 5. — No. 73. — P. 8—14.

9. Klyuev, E. V. Speech communication. The success of speech interaction / E. V. Klyuev. — Moscow : Ripoll Classic, 2002. — 320 p. — Text : unmediated.

10. Korobeynikov, I. A. Developmental disorders and social adaptation / I. A. Korobeynikov. — Moscow, 2002. — 191 p. — Text : unmediated.

11. Novikova, I. M. The study of ideas about a healthy lifestyle in preschoolers with sensory, motor and speech disorders / I. M. Novikova. — Text : unmediated // Correctional Pedagogy. — 2009. — No 5 (35). — P. 26—29.

12. Panov, V. I. Ecopsychology: Paradigm search / V. I. Panov. — Moscow : Psychological Institute of RAO ; St. Petersburg; Nestor-History, 2014. — Text : unmediated.

13. Pakhalyan, V. Development and Psychological Health / V. Pakhalyan. — St. Petersburg : Peter, 2006. — Text : unmediated.

14. Semenova, L. E. Psychological well-being of subjects of inclusive education : educational and methodological manual / L. E. Semenova. — Saratov : University education, 2019. — 84 p. — ISBN 978-5-4487-0514-4. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/84679.html>. — Text : electronic.

15. Sorokin, V. M. Special psychology : textbook. / V. M. Sorokin; under scientific.

- ed. of L. M. Shipitsyna. — St. Petersburg : Rech, 2003. — 216 p. — Text : unmediated.
16. Spivakovskaya, A. S. Justification of psychological correction of inadequate parental positions / A. S. Spivakovskaya. — Text : unmediated // Family and personality formation: collection of articles / ed. A. A. Bodaleva. — Moscow : NII OP, 1981. — P. 38—45.
17. Special psychology : a textbook for students of higher school / edited by V. I. Lubovskiy. — 7th ed., reprint. and additional. — Moscow : Yurayt, 2014. — Vol. 2. — 274 p.
18. Tkacheva, V. V. On the question of the concept of psychological study of a family raising a child with developmental disabilities / V. V. Tkacheva. — Text : unmediated // Education and training of children with developmental disabilities. — 2004. — № 1.
19. Usanova, O. N. Socio-psychological aspects of the strategy of helping children with developmental disabilities at the present stage / O. N. Usanova. — Text : unmediated // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series of Psychological Sciences. — 2019. — No. 1. — P. 66—75.
20. Usanova, O. N. Socio-psychological context of inclusive education / O. N. Usanova. — Text : unmediated // Special Education. — 2021. — No. 1 (61). — P. 85—99.
21. Usanova, O. N. Problems of social and communicative development in children with speech disorders / O. N. Usanova. — Text : unmediated // Speech Therapy. Modern appearance and contours of the future : Materials of the All-Russian scientific and Practical conference with international participation (October 24—25, 2019). — Moscow : Logomag, 2021. — P. 226—232.
22. Usanova, O. N. Problems of psychological health of a child in special psychology / O. N. Usanova. — Text : unmediated // Sociogenetic and personogenetic potential of the individual as a priority of educational activity / Vitebsk Masherov State University. — Vitebsk, 2008. — P. 132—135.
23. Shipitsyna, L. M. “Uneducated” child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities / L. M. Shipitsyna. — St. Petersburg : Didactics Plus, 2002. — 496 p. — ISBN 5-89239-032-2. — Text : unmediated.
24. Shulga, T. I. The emotional environment of a substitute family that has adopted teenagers left without parental care / T. I. Shulga, M. A. Antipina. — Text : unmediated // Psychological Science and Education. — 2018. — Vol. 23. — No. 5. — P. 51—66.