

Министерство просвещения Российской Федерации
Министерство социальной политики Свердловской области
Министерство образования и молодежной политики
Свердловской области
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
АНО научно-практическое социально-педагогическое объединение
«Благое дело»

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ
ТРАЕКТОРИЯ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

**Сборник трудов
Международной научно-практической конференции**

Екатеринбург 2024

УДК 376.1
ББК Ч450
С69

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 15 от 30.04.2024)

Научный редактор:

Галагузова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Ответственный редактор:

Шрамко Н. В., кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Рецензенты:

Певная М. В., доктор социологических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, г. Екатеринбург)

Нежинская Т. А., кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

С69 Социализация и индивидуальная траектория жизни человека с инвалидностью : сборник трудов Международной научно-практической конференции / Уральский государственный педагогический университет ; научный редактор Ю. Н. Галагузова ; ответственный редактор Н. В. Шрамко. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2024. – 1 CD-R. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2265-2

Сборник научных трудов включает материалы Международной научно-практической конференции «Социализация и индивидуальная траектория жизни человека с инвалидностью», проведенной 01 марта 2024 г. на базе АНО научно-практическое социально-педагогическое объединение «Благое дело». Материалы сборника раскрывают актуальные направления работы специалистов с детьми и взрослыми людьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Сборник адресован преподавателям и научным работникам, магистрантам и аспирантам, руководителям и практическим работникам сферы социальной защиты, образования, некоммерческих организаций.

УДК 376.1
ББК Ч450

ISBN 978-5-7186-2265-2

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2024
© Институт общественных наук, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Авдюкова А. Е., Селезнева Т. Н.

Психолого-педагогическая диагностика детей раннего возраста с эмоциональными нарушениями	11
Андреева Е. Е. Нормативно-правовое регулирование трудозанятости людей с ментальными нарушениями	19
Вибе Д. А., Донгаузер Е. В. Проектная деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания младших школьников с умственной отсталостью	28
Галагузова Ю. Н. Социальное партнерство вуза и некоммерческих организаций в реализации проекта «Обучение служением»	36
Грачева А. Н. Игровая деятельность как средство формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушением зрения	45
Дорохова Т. С., Минина В. А. Социально-педагогическое консультирование как средство профилактики задержки речевого развития детей дошкольного возраста	53
Ефремова Т. В., Чигинцева О. Е. Социализация и художественно-эстетическое развитие ребенка с инвалидностью в детской школе искусств	60
Золотаренко П. Д., Коротун А. В. Нормативно-правовые основы специального и инклюзивного образования в Российской Федерации	68
Иванова А. А., Токарская Л. В. Нормативно-правовые основания процесса получения высшего образования лицами с ОВЗ в России	76
Изгагина А. М., Галагузова Ю. Н. Проблемы в обеспечении инклюзивного отдыха детей-инвалидов в детских оздоровительных лагерях	84
Кадук В. Д. Профилактика тревожности у младших школьников с умственной отсталостью средствами сказкотерапии	92
Колочкова Д. А., Макарова Е. В. Визуальное расписание как эффективное средство социализации обучающихся с тяжелой умственной отсталостью	101
Коротун А. В., Филиппова Е. К. Социально-педагогическая деятельность с несовершеннолетними в социально-реабилитационном центре	110

Марейченко М. А., Донгаузер Е. В. Дневник выходного дня как средство работы по развитию речи глухих обучающихся в сотрудничестве с родителями	120
Омельчанко Е. В., Евстефеева Я. А. Применение современных технологий для оптимизации познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья	129
Савва К. М. Организация инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях.....	137
Урусова О. И. Непрерывное формирование социального опыта как условие успешной социализации лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития	144
Хорс Е. А. Смысло-жизненные ориентации как фактор преодоления трудностей «особенных» родителей	153
Черноусова А. Р. Роль социально ориентированных некоммерческих организаций в процессе социализации людей с инвалидностью	163
Шрамко Н. В., Николаева М. А. Формирование представлений об инвалидности у детей дошкольного и младшего школьного возраста	171

ПРЕДИСЛОВИЕ

Первого марта в поселке Верх-Нейвинский на базе АНО научно-практического социально-педагогического объединения «Благое дело» состоялась международная конференция «Социализация и индивидуальная траектория жизни человека с инвалидностью». Организаторами конференции выступили АНО «Благое дело» и Уральский государственный педагогический университет при участии Министерства социальной политики Свердловской области, Министерства образования и молодежной политики Свердловской области, Министерства международных и внешнеэкономических связей Свердловской области, Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева.

Конференция объединила 400 участников очно и онлайн. Докладчики представляли 8 стран: Россию, Казахстан, Беларусь, Кыргызстан, Ливан, Норвегию, Сербию, Китай. Российские участники представляли 60 городов – от Дальнего Востока до Кавказа и Крыма.

Проблемное поле, которое было заявлено в конференции, вызвало живой интерес к тем проблемам, которые стоят в актуальной повестке профессионального и научного сообщества. Это социализация, индивидуализация, сопровождение в процессе взросления человека с инвалидностью; понимание того, как человек творит мир и себя самого, выстраивая взаимоотношения с другими людьми, приобретая компетенции и усваивая ценности своего окружения.

Конференцию поддержал Аппарат Уполномоченного по правам человека в Свердловской области. На открытии выступила Анна Деменова, консультант аппарата Уполномоченного, и передала участникам конференции приветственные слова от Уполномоченного по правам человека Татьяны Мерзляковой. Анна Валентиновна подчеркнула, что «Благое дело» добилось крупных успехов в абилитации и реабилитации людей с инвалидностью, используя самые современные, передовые принципы и технологии. В качестве партнеров «Благого дела» – Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), где давно реализуется модель инклюзивного образовательного пространства и много делается для раннего сближения педагогического образования с практикой. Так, в первом семестре этого учебного года на базе «Благого дела» силами студентов направления «Социальная педагогика и право» был успешно реализован социальный заказ этого НКО в рамках проекта «Обучение служением».

Со словами приветствия к участникам конференции обратилась доктор психологических наук, профессор, ректор УрГПУ Светлана Минюрова. Айгуль Абдраева, доктор педагогических наук, профессор, ректор

Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева, в видео-обращении выразила свою признательность УрГПУ за инициативу и организацию этого важного события, и отметила долголетнюю прочную дружбу и сотрудничество между университетами.

Светлана Обрезкова, главный специалист отдела информационно-аналитического обеспечения Департамента внешнеэкономического и гуманитарного сотрудничества Министерства международных и внешнеэкономических связей Свердловской области, поприветствовала участников конференции и назвала несколько проектов по данной тематике с международным участием, которые будут осуществляться в Свердловской области в 2024 году.

В ходе пленарного заседания прозвучало несколько программных докладов. Рим Муауад, доцент Ливанского университета, г. Бейрут, выступила с докладом «Инклюзия во времена кризисов» и напомнила о том, что даже во времена, когда все испытывают трудности, люди страдают по-разному и это связано с разным доступом людей к ресурсам. Поддержка слабых – мера необходимая, но недостаточная. Госпожа Муауад на примере проблем своей родной страны наглядно показала разницу между изоляцией, сегрегацией, интеграцией и инклюзией и доказала необходимость включения людей с инвалидностью в общество на принципах инклюзии.

Наталья Назарова, профессор Московского городского педагогического университета, г. Москва, представила доклад «Социализация человека с инвалидностью: эволюция потребностей и приоритетов». Наталья Михайловна определила социализацию как возможность для человека с инвалидностью вести в обществе достойную и по возможности независимую жизнь. В человеческом обществе изначально предъявлялись два требования к своим членам: быть трудоспособными и способными к общению. Не соответствующие критериям люди из него изгонялись, часто безжалостно. Распространение христианства внесло в умы представление о том, что каждый человек, а не только «полезный», заслуживает милосердия. В отношении людей с инвалидностью сформировалась концепция социальной полезности, что выразилось в необходимости обучения и воспитания людей с инвалидностью, реализации общественных вложений с тем, чтобы получать от этих людей посильную отдачу и формировать у них представление о смысле их жизни. Современному состоянию общества эта концепция уже не соответствует – теперь следует говорить о нормализации социальной среды и всей жизни человека с инвалидностью. Она не должна отличаться от жизни нормотипичного человека, независимо от того, «полезен» обществу человек с инвалидностью или нет.

Петер Хольм, руководитель международных проектов Ассоциации стран Северной Европы, г. Берген, Норвегия, рассказал о внедрении Конвенции ООН для людей с инвалидностью в Европе: о достижениях, проблемах, новом содержании социальной педагогики и социальной работы. На примере Норвегии господин Хольм рассказал, как менялось отношение к инвалидам и подчеркнул, что вложенных из государственного бюджета денег для этого было недостаточно, необходимо было культурное просвещение людей, что успешно делается в Норвегии.

Оксана Федосеева, заместитель министра социальной политики Свердловской области, представила важный, ожидаемый учеными, педагогами, практиками доклад о новеллах в законодательстве по вопросам реабилитации и абилитации инвалидов. Оксана Борисовна рассказала о том, какие новые понятия введены в законодательство, какие процессы теперь получили необходимое юридическое оформление и регулирование, как разграничены области действия федеральных и региональных законодательных норм. В частности, понятие «сопровожаемое проживание» теперь вошло в законодательные акты, и можно говорить о нем как о правовой реальности.

Андрей Чупров, директор МБОУ СОШ № 66, доцент Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, рассказал о системе образования обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в Приморском крае. Региональный опыт Приморского края и существующая там система как коррекционных, так и общеобразовательных инклюзивных образовательных организаций вызвали большой интерес у представителей других регионов. Особенно интересными показались решения, касающиеся социализации обучающихся с ментальной инвалидностью, в частности, возможности их дальнейшего обучения и трудоустройства после окончания школы.

Светлана Чешко, руководитель регионального центра развития движения «Абилимпикс», подготовила доклад на тему «Развиваемся вместе с “Абилимпикс”»: от участника до Мастера», где рассказала о возможности участия людей с инвалидностью в разнообразных конкурсах движения «Абилимпикс».

Мария Певная, профессор, доктор социологических наук Уральского федерального университета, г. Екатеринбург, осветила интересный и важный вопрос о проектном обучении студентов и о роли креативной благотворительности в формировании инклюзивной среды. Мария Владимировна подчеркнула, что цель преподавателей – воспитать молодежное сообщество активных, дружелюбных, неравнодушных людей, и представила алгоритм, позволяющий достаточно легко и быстро превратить пассивных участников благотворительности (просто жертвующих

деньги на благотворительные проекты) в активных участников таких событий, в создателей информационного контента и даже в организаторов.

Ольга Бойко, исполнительный директор Специального Олимпийского комитета Свердловской области, г. Екатеринбург, завершила пленарное заседание своим докладом «Адаптивный и инклюзивный спорт как эффективный путь построения жизненной траектории человека с ментальными особенностями». По словам Ольги Яковлевны, говорить о проблемах людей с ментальными особенностями и привлекать внимание к их проблемам необходимо гораздо больше, чем это делается теперь. Этих людей, во-первых, очень много, во-вторых, это самая стигматизированная категория людей с инвалидностью, вокруг них больше всего предрассудков, и в-третьих, сами они своих проблем не решают, им необходимо помогать. Есть и четвертый пункт: 85% таких людей имеют легкую степень ментальных нарушений и при своевременной и правильной коррекции (в том числе через занятия спортом) они легко входят в общество, работают, образуют семьи, обеспечивают себя и детей, живут обычной жизнью, не отличаясь от большинства нормотипичных людей.

Затем в рамках конференции в смешанном и онлайн форматах состоялись три секции: «Инклюзивные практики в образовательной, социальной и культурной сферах» (модератор: д-р пед. наук, профессор УрГПУ Юлия Галагузова), круглый стол «Сопровождение длиною в жизнь» (модератор Вера Симакова, генеральный директор АНО НПСПО «Благое дело»), «Образование, труд, карьера» (модератор: Татьяна Дорохова, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, УрГПУ).

Одновременно с секционной работой прошел ряд мастер-классов: студенты первого курса Института общественных наук УрГПУ, участвовавшие в проекте «Обучение служением», вместе со своими преподавателями Ксенией Саввой и Юлией Верхотуровой, сотрудниками «Благого дела» Анной Маленко и Юрием Лужковым и мастерами «Благого дела» с инвалидностью представили для участников конференции свой инклюзивный квест «Большие тайны маленького поселка Верх-Нейвинский», познакомили гостей с историей поселка, помогли собрать лики Шигирского идола и разгадать послание предков.

В мастерских «Благого дела» прошли квесты «Профилактика эмоционального выгорания сотрудников средствами арт-терапии», «Реверсивное наставничество на примере культурно-исторического мастер-класса в керамической мастерской», Культурно-исторический мастер-класс «Кукла-оберег» в швейной мастерской», а в хореографическом зале Центра инклюзивной культуры Верх-Нейвинского – мастер-класс «Развитие навыков социального взаимодействия в инклюзивной театральной

студии». Во время обеденного перерыва все желающие также смогли совершить экскурсию по «Благому делу» и познакомиться с инклюзивными мастерскими.

Общение коллег из разных городов и стран, делающих одно дело и понимающих друг друга с полуслова, новые контакты, новые идеи, обмен опытом, возможность поделиться с единомышленниками своими достижениями и обсудить в кругу профессионалов проблемы, которые с имеющейся ресурсной базой пока не удастся решить, – именно с такой целью была организована конференция, и эта цель была достигнута. Новый ценный опыт получили и студенты Уральского государственного педагогического университета, которые помогали организаторам, слушали доклады, проводили квесты, сопровождали экскурсии, снимали видеоконтент: они еще на шаг приблизились к своей профессии.

Работа конференции получила освещение в периодической печати, сайтах университетов-партнеров, рассматривавших ее как одно из важных научно-практических мероприятий, позволяющих обмениваться актуальным опытом для своевременного решения проблем людей с инвалидностью. Авторы сборника благодарят Главного редактора газеты «Народный учитель» Ирину Шаманаеву за освещение конференции в средствах массовой информации и корпоративном издании УрГПУ.

Предлагаемый сборник научных трудов содержит статьи, подготовленные на основе материалов выступлений участников, которые знакомят:

- с нормативно-правовыми основами специального и инклюзивного образования; возможности получения высшего образования людьми с инвалидностью; нормативно-правовым регулированием трудоустройства лиц с ментальными нарушениями;

- возможностями проектной деятельности в гражданско-патриотическом воспитании обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

- ролью социально-педагогических технологий в социализации и индивидуализации людей с инвалидностью; приемами и методами работы с глухими и слабослышащими людьми, незрячими и слабовидящими детьми;

- формами взаимодействия специалистов с родителями обучающихся; формирования смысложизненных ориентаций как фактора преодоления трудностей «особенных» родителей; непрерывного формирования социального опыта как условия успешной социализации лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития;

- возможностями психолого-педагогического и социально-педагогического консультирования как средства профилактики проблем ребенка и его семьи;

- возможностями социокультурной инклюзии в социализации и художественно-эстетическом развитии ребенка с инвалидностью;
- потенциалом социального партнерства вуза и НКО в реализации социально-значимых проектов;
- проблемами и решениями в организации инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях.

Авторы надеются, что материалы сборника помогут читателям не только получить представление о способах социализации и индивидуализации человека с инвалидностью, но и подойти творчески к пониманию и реализации инклюзивных процессов, найти новые формы и подходы включения человека с инвалидностью в общество.

Научный редактор:
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики и педагогической компаративистики
Уральского государственного педагогического университета
Юлия Николаевна Галагузова

УДК 37.015.31+376.1+159.942.5

Авдюкова Алла Евгеньевна,

SPIN-код: 8762-1619

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; avdukova@bk.ru

Селезнева Татьяна Николаевна,

воспитатель, Березовское муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 1»; 623701, Россия, г. Березовский, ул. Гагарина, стр. 23; tanechcka.s@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогическая диагностика; методы диагностики; наблюдение; эмоциональные нарушения; дети раннего возраста; ранний возраст; эмоциональное развитие; дети с эмоциональными нарушениями

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы психолого-педагогической диагностики детей раннего возраста с нарушениями в эмоциональном развитии. Авторы теоретически и практически предпринимают попытку обосновывать взаимосвязь эмоциональных нарушений у детей раннего возраста со слабо выраженной эмоциональностью родителей. В качестве диагностического инструментария выявления риска эмоционального нарушения предлагается использовать наблюдение.

Avdyukova Alla Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Selezneva Tatyana Nikolaevna,

Mentor, Berezovsky Municipal Autonomous Preschool Educational Institution “Kindergarten No. 1”, Russia, Berezovsky

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF CHILDREN OF EARLY AGE WITH EMOTIONAL DISORDERS

KEYWORDS: psychological and pedagogical diagnostics; diagnostic methods; observation; emotional disturbances; young children; early age; emotional development; children with emotional disturbances

ABSTRACT. The article discusses the problems of psychological and pedagogical diagnosis of young children with disorders of emotional development. The authors theoretically and practically make an attempt to substantiate the relationship between emotional disorders in young children and the weakly expressed emotionality of parents. It is proposed to use observation as a diagnostic tool for identifying the risk of emotional disturbance.

Период раннего детства в отечественной психолого-педагогической литературе считается как наиболее важный в жизни человека. Так согласно возрастной периодизации Б. Г. Ананьева, дети в течение первых 10 дней жизни считаются новорождёнными, затем их называют грудным. Раннее детство психолог определяет от 1 года до 2 лет [1]. Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, изучая развитие детей, выделяют раннее детство уже как возраст от 1 до 3 лет [3; 6; 15]. В возрастной периодизации А. В. Петровского раннее детство от 0 до 3 лет [13].

В работах зарубежных психологов также описано несколько вариантов возрастной периодизации. Например, согласно периодизации французского психолога Р. Заззо, раннее детство – это период от 0 до 3 лет. В периодизации американского психолога Э. Эриксона раннее детство – это вторая фаза, которая включает второй и третий год жизни [7]. З. Фрейд, говоря о «раннем детстве», имеет в виду период длительностью в несколько лет. В своих работах он ссылается на первые пять-шесть лет жизни. Психолог полагает, что в пределах этого отрезка времени самым важным становится период между двумя и четырьмя годами. Первые несколько месяцев жизни З. Фрейд не рассматривает.

А. С. Белкин определяет дошкольное детство как период с момента осознания себя членом человеческого общества (от 2 лет до момента систематического обучения). Если дошкольное детство начинается уже с двух лет, то раннее детство довольно короткий возрастной период [2].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования младенческий возраст – этап с 2 месяцев до 1 года, ранний возраст от 1 года до 3 лет. В соответствии с этим определены целевые ориентиры дошкольного образования в раннем и младенческом возрасте.

В раннем возрасте развитие психических функций неотделимо от развития эмоциональной сферы. Доминирующее в раннем возрасте восприятие аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Общение с другими детьми в раннем детстве только зарождается. На втором году жизни при приближении сверстника ребенок может ощущать страх и беспокойство. Дети раннего возраста эгоцентричны, не умеют сочувствовать и сопереживать.

Общаются со сверстниками, исходя только из своих желаний. Для детей раннего возраста свойственны яркие эмоциональные реакции, связанные только с желаниями ребенка. [13].

С точки зрения К. Изард, эмоция – явление, которое переживается как чувство, которое вызывает и направляет восприятие [9]. Е. П. Ильин рассматривал данное понятие как переживание и душевное волнение [11]. А. В. Запорожец определял эмоциональное развитие ребенка как ядро личности, основу общего психического развития. Эмоциональное развитие – процесс, который характеризуется последовательностью усложнения эмоциональной сферы. Данный процесс связан со становлением личности, усвоением культурных ценностей. Именно ранний возраст является сенситивным для развития эмоциональной сферы [8].

С. Л. Рубинштейн рассматривает эмоциональное развитие как формирование умственных и волевых процессов на протяжении всего детства. А. Н. Леонтьев под эмоциональным развитием понимал целенаправленный педагогический процесс, который связан с развитием личности ребенка, с социализацией и творческой самореализации [17].

Эмоциональное развитие происходит в процессе взаимодействия с взрослыми и окружающим миром. К началу раннего возраста ребенок должен уже проявлять различные эмоции. Проявлять радость дети начинают уже в младенческом возрасте, до года. Улыбаются при виде матери или близкого взрослого, смеются при виде ярких игрушек. Эмоция может сопровождаться возбужденной вокализацией. При исчезновении матери грустит или может испугаться (даже если она ненадолго вышла из помещения). Ребенок удивляется в ответ на неожиданность, теряет и разочаровывается при появлении незнакомого человека. Он может отворачиваться, не обращать внимания и даже громко заплакать [13].

Важной характеристикой эмоционального развития ребенка раннего возраста является лабильность эмоциональной сферы. Она выражается в легкости и быстроте перехода от одного эмоционального состояния к другому. Эмоциональная лабильность объясняется устойчивого отношения к объекту эмоций. Следовательно, изменение ситуации влечет за собой новое эмоциональное реагирование [10].

Переходным периодом между младенчеством и ранним возрастом можно назвать кризис одного года. Эмоциональные реакции у ребенка могут возникать, когда взрослые не понимают его желаний, слов или жестов или понимают, но не выполняют то, что он хочет по каким-то причинам. Тогда ребенок может кричать, падать на пол. Чаще всего появление сильных реакций у ребенка раннего возраста связано со стилем воспитания в семье: ограничение, подавление самостоятельности, непоследовательность в требованиях взрослых [13].

Эмоции детей второго года жизни взаимосвязаны с успешностью освоения предметной деятельности. Переживания связываются с овладением умениями, а также результатами своей деятельности. В связи с этим можно утверждать, что «происходит дальнейшая социализация эмоций». В ситуации развития у ребенка раннего возраста потребности в похвале начинают складываться предпосылки зарождения чувства гордости и самолюбия, а также чувство стыда [13].

В 2–3 года появляются социальные формы гнева: ревность и зависть. Дети могут злиться и плакать, если их мать у них на глазах ласкает чужого ребенка. В результате социальных контактов появляется радость как выражение базовой эмоции удовольствия. По данным Ю. А. Макаренко, уже после двух лет дети могут выражать эмоции: подбирают мимические средства для выражения радости, гнева, отвращения, огорчения или стыда [11].

На третьем году жизни во время совместной деятельности дети часто проявляют агрессию. Толкаются, могут ударить, что особенно характерно для ситуаций ущемление их интересов и желаний. Часто такие проявления агрессии можно наблюдать в детском саду или на детской площадке. Такое поведение в данный возрастной период можно объяснить эксцентричностью, импульсивностью, неумением сопереживать [13].

После 2,5 лет могут наблюдаться яркие реакции на трудности, с которыми встречается ребенок. Если он делает что то самостоятельно, но это не получается или некому прийти на помощь, то в такой ситуации вероятно эмоциональная вспышка. Гнев могут вызывать недостаток внимания со стороны взрослых, ревность к братьям или сестрам. Такие вспышки прекращаются, если взрослые спокойно на них реагируют или игнорируют.

Таблица 1

Проявлений эмоций у детей раннего возраста

Эмоция	Возраст	1 г. – 1 г. 5 м.	1 г. 5 м. – 2 г.	2 г. – 2 г. 5 м.	2 г. 5 м. – 3 г.
	1	2	3	4	5
Агрессия		–	–	+	+
Ревность		–	–	+	+
Стыд		–	–	+	+
Удивление		+	+	+	+
Упрямство		–	–	–	+
Радость		+	+	+	+
Ревность		–	–	+	+
Обида		–	–	–	+

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Горе	+	+	+	+
Страх	+	+	+	+
Гнев	+	+	+	+
своеволие/ негативизм/обесценивание	-	-	-	+
беспокойство (при появлении сверстников)	+	+	-	-

Успешность развития этой эмоциональной сферы сильно зависит от эмоционального контакта ребенка с взрослым (особенно мамой). Неблагоприятный эмоциональный фон в течение дня (капризы, недовольство, частый плач, раздражение, безразличие) свидетельствует об отсутствии эмоционального благополучия ребенка, недостатке внимания взрослых, что в свою очередь, может привести к эмоциональным нарушениям у ребенка в раннем возрасте. Эмоциональные нарушения – это отсутствие способности к самостоятельному управлению собственными эмоциональными состояниями [5].

Г. М. Бреслав определяет эмоциональное нарушение как отклонение в личностном развитии: отсутствие механизма синтонии на втором году жизни ребенка; высокая интенсивность и длительность синтонии; апатия и равнодушие в общении с другим человеком; отсутствие дифференцированной эмоциональной окраски общения с разными людьми; аномальная привязанность лишь к неодушевленным предметам; амбивалентное поведение; боязнь безобидных предметов и сверхосторожность [5].

На базе дошкольных образовательных организаций в настоящее время создаются службы, которые в рамках психолого-педагогического сопровождения семей, проводят диагностику эмоционального развития детей раннего возраста. Служба ранней помощи позволяет осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с рождения и до 3 лет, реализовывать различные модели интегрированного воспитания и обучения, что способствует расширению инклюзивной образовательной среды. Согласно данным Министерства социальной политики Свердловской области на территории Свердловской области открыто 46 отделений Службы ранней помощи. Большая часть подразделений размещена в дошкольных образовательных учреждениях.

В Службе ранней помощи на базе Березовского муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 1» работают специалисты: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре. Одной из задач

структурного подразделения «Служба ранней помощи» является проведение психолого-педагогического обследования детей с нарушением развития (риском нарушения) и их семей.

Анализ научно-практической литературы показал, что недостаточно диагностического инструментария, позволяющего своевременно выявить нарушения эмоционального развития у детей раннего возраста. Большинство предложенных методов диагностики рассчитаны на детей старшего дошкольного возраста. Поскольку одной из наиболее вероятных, причин эмоциональных нарушений у детей раннего возраста может стать эмоциональная депривация матери (родителей, значимых людей), то необходимо включить в диагностическое исследование эмоциональные проявления матерей.

Как отмечает Л. А. Ругуш, наблюдение – это основной метод изучения психики детей в младенческом и раннем детстве [14]. Целью наблюдения в контексте данного исследования являлось изучение проявления эмоций у детей раннего возраста и их матерей. Объект наблюдения: дети раннего возраста, их матери. При разработке программы и бланков наблюдения использовалась теория П. Экман и К. Изард. Ученые в своих исследованиях описали мимические признаки первичных (базовых) эмоций: удивление, радость, гнев, горе, страх [11]. Они выделили три автономные зоны лица: область лба и бровей, область глаз (глаза, веки, основание носа) и нижняя часть лица (нос, щеки, рот, челюсти, подбородок) [9].

Наблюдение за детьми раннего возраста и их родителями в дошкольном образовательном учреждении осуществлялось в течение месяца, В психолого-педагогическом наблюдении приняли участие 10 детей от 1 года 8 месяцев до 2 лет 3 месяцев, 6 мальчиков и 4 девочки, которые посещали детский сад на момент проведения исследования, 10 месяцев.

50% детей при встрече с родителем в конце дня демонстрировали радость практически по всем критериям. У 50% детей отсутствовали реакции радости в разных своих проявлениях. 20% детей во время режимных моментов (сюрпризные моменты во время непосредственной образовательной деятельности, прогулки) не проявляли удивление или редко его демонстрировали. Проявление печали детьми раннего возраста наблюдалось во время утреннего приема детей, во время прощания с родителями. 40% детей в большей или меньшей степени не проявляли печали при расставании с родителями. У 100% детей наблюдалось проявление гнева в норме.

Полученные результаты во время наблюдения, говорят о том, что эмоциональные нарушения выявлены у 10% наблюдаемых детей раннего возраста, слабо выражают эмоции 30%. У 60% исследуемых проявления эмоции в соответствии с возрастом, адекватны ситуации.

В процесс наблюдения за эмоциональными проявлениями родителей во время прощания утром с детьми и встречи вечером (печаль и радость соответственно) обнаружилось, что у 50% эмоциональные проявления слабо выражены. А 50% матерей остальных детей раннего возраста мимика ярко выражена, соответствует описанию радости и печали.

Итак, нарушения в выражении эмоций выявлены у детей и их родителей.

Таблица 2

Нарушения в выражении эмоций (дети и матери)

Номер	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дети	+	-	+/-	-	+/-	-	-	-	-	+/-
Родители	+	-	+	-	+/-	-	-	-/+	-	-/+

Таким образом, можно говорить, что эмоциональные нарушения, выявленные у детей, наблюдаются и у их родителей соответственно.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1980. 505 с.
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
4. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М. : Академический Проект, 2004. 232 с.
5. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М. : Педагогика, 1990. 140 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития. М. : Издательство «Эксмо», 2004. 512 с.
7. Галигузова Л. Н., Мещерякова-Замогильная С. Ю. Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Издательство «Юрайт», 2019. 253 с.
8. Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. М. : ТЦ «Сфера», 1985. 176 с.
9. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб. : Издательство «Питер», 2000. 464 с.
10. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М. : Академия, 2004. 288 с.
11. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2 изд. СПб. : Издательский дом «Питер», 2013. 784 с.
12. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М. : Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
13. Петровский А. В. Общая психология. М. : Просвещение, 1976. 497 с.

14. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб. : Питер, 2008. 208 с.

15. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

УДК 349.2

Андреева Екатерина Евгеньевна,

SPIN-код: 3017-1547

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; bulgackova@yandex.ru

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ТРУДОЗАНЯТОСТИ ЛЮДЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инвалидность; ментальные нарушения; лица с ментальными нарушениями; недееспособность; ограниченная дееспособность; трудовая занятость; социальная занятость; нормативно-правовые акты; трудовое право

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема реализации людьми с ментальными нарушениями трудовых прав. Дается оценка положениям нормативных правовых документов, регламентирующих трудовую и социальную занятость людей с ментальными нарушениями. Выявляются противоречия и «пробелы» в действующем законодательстве.

Andreeva Ekaterina Evgenievna,

Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

LEGAL REGULATION OF THE EMPLOYMENT OF PEOPLE WITH MENTAL DISABILITIES

KEY WORDS: disability; mental disorders; persons with mental disabilities; incapacity; limited legal capacity; employment; social employment; regulations; labor law

ABSTRACT. The article deals with the problem of people with mental disabilities realizing their labor rights. The assessment of the provisions of normative legal documents regulating the labor and social employment of people with mental disabilities is given. Contradictions and “gaps” in the current legislation are revealed.

Проблемы подготовки инвалидов к самостоятельной жизни, создание условий для их успешной социализации вызывают повышенный интерес со стороны как исследователей, так и практиков. В научной литературе накоплен значительный материал, обобщение которого позволяет обозначить ряд актуальных проблем и намеченных путей их решения [2; 4; 5; 10; 11; 15]. Так, проблема реализации людьми с инвалидностью трудовых прав в настоящее время является достаточно актуальной. В научной литературе данная проблематика представлена достаточно обширно

[1; 7; 8; 13]. Действительно, нормы международного и российского законодательства предусматривают различные меры поддержки трудовой деятельности людей с инвалидностью, но количество трудозанятых людей с инвалидностью свидетельствует о необходимости дальнейшей разработки правовых положений в данной сфере [9].

Ментальные нарушения, под которыми в общем смысле понимается все, что связано с сознанием человека, могут сопровождаться нарушениями опорно-двигательного аппарата, потерей зрения и слуха, что в свою очередь называют сложным нарушением [12]. В зависимости от конкретно поставленного диагноза и тяжести ментального нарушения речь может идти о сохранности интеллекта или же о его нарушениях. Именно поэтому в правовых отношениях ментальная инвалидность стоит особняком по отношению к другим видам инвалидности, поскольку зачастую поднимается вопрос о частичном или полном ограничении дееспособности. На сегодняшний день аспект реализации трудовых прав людьми с ментальными нарушениями в научной литературе изучен недостаточно полно. Обратимся к положениям нормативных правовых документов, регламентирующих трудовую и социальную занятость людей с ментальными нарушениями.

Решение о признании гражданина недееспособным или ограниченно дееспособным принимается судом по результатам рассмотрения соответствующего дела в порядке особого производства при обязательном исследовании и оценке в совокупности с другими доказательствами заключения судебно-психиатрической экспертизы, которой определяется психическое состояние гражданина (п. 4 ч. 1 ст. 262 ГПК РФ). При этом основанием ограничения дееспособности является не инвалидность, которая устанавливается медико-социальной экспертизой, а наличие психического расстройства (устанавливается психиатрами) и отсутствие способности понимать значение своих действий или руководить ими либо способность делать это при помощи других лиц (устанавливается судом) [6]. Признание человека с ментальными нарушениями ограниченно дееспособным – сравнительно новая норма в российском законодательстве, вносящая существенные изменения в вопросы дееспособности граждан. Нововведения были обусловлены признанием Конституционным Судом РФ некоторых положений ГК РФ неконституционными (Постановление Конституционного Суда РФ от 27.06.2012 № 15-П «По делу о проверке конституционности пунктов 1 и 2 статьи 29, пункта 2 статьи 31 и статьи 32 Гражданского кодекса Российской Федерации в связи с жалобой гражданки И.Б. Деловой»). Отныне, согласно п. 2. ст. 30 ГК РФ, гражданин, который вследствие психического расстройства может понимать значение своих действий или руководить ими лишь при помощи других

лиц, может быть ограничен судом в дееспособности. Кроме того, в соответствии с п. 3 ст. 29 ГК РФ, при развитии способности гражданина, который был признан недееспособным, понимать значение своих действий или руководить ими лишь при помощи других лиц суд также может признать такого гражданина ограниченно дееспособным.

В качестве основания для признания гражданина недееспособным п. 1 ст. 29 ГК РФ называет наличие у него психического расстройства, вследствие которого такой гражданин не может понимать значения своих действий (интеллектуальный признак) или руководить ими (волевой признак), т.е. установление недееспособности возможно как при наличии обоих признаков психического расстройства, так и при наличии одного из них. В отличие от ограниченной дееспособности, установленная судом недееспособность не позволяет гражданину самостоятельно распоряжаться своим заработком, совершать мелкие бытовые сделки, нести имущественную ответственность.

В вопросах признания гражданина недееспособным или ограниченно дееспособным в законе не уточняется, какие именно действия гражданин должен понимать и руководить ими. Однако признание гражданина недееспособным влечет утрату или ограничение прав во многих сферах отношений. Так, в юридическом научном сообществе отсутствует единая позиция по вопросу допустимости недееспособного гражданина вступать в трудовые отношения, несмотря на то что у недееспособных граждан, как правило, сохраняется физическая способность к труду. Современное российское законодательство не содержит прямых указаний к допустимости или запрету недееспособным гражданам вступать в трудовые отношения. Исключение касается некоторых категорий должностей: судьи, государственные служащие, что установлено отдельными федеральными законами. Значит, только наличие прямых установленных противопоказаний может служить ограничением к занятию трудовой деятельностью гражданами с ментальными нарушениями.

Конституция РФ относит трудовые права граждан к основным и неотчуждаемым правам человека, а значит, не допускает ограничений в реализации данного права. Конвенция о правах инвалидов в ст. 27, в свою очередь, также содержит тезис о том, что инвалиды наравне с другими имеют право на труд, которое включает право на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился.

Гражданский кодекс РФ устанавливает, что от имени гражданина, признанного недееспособным, сделки совершает его опекун. Однако о совершении действий по трудоустройству недееспособного гражданина в документе не сказано. Обратившись к положениям Трудового кодекса

РФ, можно заключить, что для работников документ устанавливает только возрастные ограничения для вступления в трудовые отношения. Ограничение по признаку недееспособности распространяется только на другую сторону трудовых отношений – работодателя.

На наш взгляд, такие пробелы в законодательстве обусловлены тем, что вопрос полноценной реализации прав инвалидов достаточно нов, и еще несколько лет назад не шло речи о привлечении к равноправному труду недееспособных граждан. Именно поэтому законодательством такие нормы на сегодняшний день еще не предусмотрены.

Таким образом, постулат «разрешено все, что не запрещено законом» предполагает допустимость вступления недееспособных граждан в трудовые отношения. Данной позиции придерживается и Верховный Суд РФ, который в Определении от 23.04.2010 № 13-В10-2, указал на то, что «недееспособное лицо имеет право быть стороной трудовых правоотношений, особенности предусмотрены лишь для недееспособных лиц, выступающих работодателями».

Все рассмотренные выше положения нормативных правовых актов и изложенные суждения стоят на защите прав работников. Однако в сложившейся ситуации в незащищенном положении оказывается и работодатель.

Во-первых, в вопросах разного вида ответственности, возмещения вреда и причиненного работником ущерба: следует ли по аналогии применять ст. 1076 ГК РФ, в которой говорится о том, что вред, причиненный недееспособным гражданином, возмещают его опекун или организация, обязанная осуществлять за ним надзор? В случае с работником, являющимся ограниченно дееспособным вследствие психического расстройства: можно ли апеллировать к абз. 5 п. 2 ст. 30 ГК РФ, где говорится о том, что такой гражданин несет имущественную ответственность по сделкам и самостоятельно несет ответственность за причиненный им вред?

Во-вторых, в вопросах исчисления заработной платы в отношении работников, труд которых осуществляется со значительной помощью других лиц: труд работника оплачивается сдельно и оплата производится в соответствии с объемом выполненной работы, в соответствии со ст. 150 ТК РФ. Кроме того, перед работодателем стоит вопрос об оплате труда работников, сопровождающих деятельность работников с недееспособностью, которые осуществляют им значительную помощь. Должен ли такой работник обладать специальными знаниями и опытом и (или) иметь специальное образование для работы с человеком с ментальными нарушениями? Также не ясно, что конкретно в данной ситуации понимается под «помощью других лиц»: должна ли помощь быть постоянной или периодической, касаться только юридических аспектов деятельности

подопечного или охватывать бытовое обслуживание, социально-психологическое и иное сопровождение [14]?

Более углубленно рассматривается занятость людей с ментальными нарушениями в рамках социальной занятости. Согласно ст. 20.1 ФЗ от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» под социальной занятостью инвалидов понимается занятость инвалидов трудоспособного возраста, способных к выполнению несложных (простых) видов трудовой деятельности с учетом нарушенных функций организма и ограничений жизнедеятельности со значительной помощью других граждан. Отличительной особенностью социальной занятости от трудовой является ее социальная направленность и общественная полезность, а также привлечение к такой занятости особых категорий граждан, например, людей с инвалидностью. Социальная занятость – это некая мера, способствующая созданию особых условий труда, необходимых для людей с инвалидностью, в особенности тех, кому при выполнении своих трудовых функций требуется особая помощь.

Социальная занятость инвалидов может рассматриваться в качестве элемента системы реабилитации инвалидов: ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» содержит норму о труде инвалидов в рамках программ реабилитации и абилитации. Социальную занятость инвалидов называют еще сопровождаемой занятостью, или сопровождаемым содействием занятости, она может осуществляться либо в специализированных интеграционных предприятиях или лечебно-производственных мастерских, либо в сфере открытого рынка труда [3]. С точки зрения понимания того, что занятость и так является одним из видов социальных отношений, на наш взгляд наиболее приемлемым и действительно отражающим свою сущность будет понятие не «социальная занятость», а «сопровождаемая трудовая занятость». В 2017 году законодатель включил понятие «сопровождение» в отношении занятости инвалидов в Закон Российской Федерации от 19.04.1991 № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации» в целях трудоустройства незанятых инвалидов, обеспечения их профессиональной адаптации и стабильной занятости. Под сопровождением в данном контексте законодатель понимает оказание индивидуальной помощи незанятому инвалиду при его трудоустройстве, создание условий для осуществления им трудовой деятельности и ускорения его профессиональной адаптации на рабочем месте, а также формирование пути его передвижения до места работы и обратно и по территории работодателя. Однако полномочия по организации сопровождения занятости инвалидов переданы органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

На федеральном уровне также действует Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30.06.2017 № 547 «Об утверждении Примерного положения об организациях, обеспечивающих социальную занятость инвалидов трудоспособного возраста», в рамках которого разработано примерное положение об организациях, обеспечивающих социальную занятость инвалидов трудоспособного возраста. Привлекать граждан к социальной занятости могут организации (юридические лица, включая некоммерческие организации, независимо от организационно-правовой формы, индивидуальные предприниматели), заключившие договор о создании производства (предприятия, цеха, участка, сектора, рабочих мест) с региональными властями для обеспечения социальной занятости инвалидов. В отличие от трудового законодательства, в данном документе приведены рекомендации по оборудованию рабочих мест, обеспечению доступности производственных и непромышленных помещений для людей с инвалидностью, указан размер «помощи других лиц» – от 50% до 95% от функций, которые должен выполнять инвалид, прописаны требования к наставникам. Отмечается, что отношения, связанные с обеспечением социальной занятости инвалидов, регулируются трудовым законодательством Российской Федерации. Открытым остается вопрос установленного размера процентного соотношения самостоятельности инвалида в выполнении своих трудовых функций и помощи наставника: в случае большей степени самостоятельности инвалида (более 50%), по-прежнему нуждающегося в сопровождении наставника, будет ли оказана ему такая услуга?

Важно отметить, что рассматриваемое Положение носит рекомендательный характер, а значит, каждый субъект Российской Федерации вправе регламентировать социальную занятость самостоятельно. Вопросы финансирования организации социальной занятости и оплаты труда инвалидов документом не раскрываются, этот факт рассматривается нами как одна из причин слабого распространения среди субъектов Российской Федерации нормативного закрепления социальной занятости инвалидов. Представляется, что наиболее эффективным будет распространение социальной занятости на основе преобладания государственного финансирования. Очевидно, что работодателю экономически не выгодно оборудовать специальное рабочее место, выплачивать работнику с инвалидностью МРОТ (при условии выполнения им простых действий при помощи наставника), а также оплачивать услуги наставника. Обращаясь к опыту Санкт-Петербурга, где в 2018 г. был утвержден «Порядок осуществления мероприятий по организации социальной занятости инвалидов трудоспособного возраста», можно выделить следующие значимые положения:

– Участниками социальной занятости инвалидов могут быть граждане, зарегистрированные в Центре занятости населения в целях поиска подходящей работы.

– Социальная занятость инвалидов осуществляется на основании договора, заключенного Центром занятости населения с работодателем.

– Работники принимаются на работу по трудовому договору.

– Оплата труда участников социальной занятости, имеющих инвалидность, осуществляется из расчета минимальной заработной платы.

– Работодателю компенсируются фактические затраты, связанные с проведением мероприятий по организации социальной занятости инвалидов, в том числе компенсация заработной платы, выплаченной работнику-инвалиду и работнику, сопровождающего работника-инвалида.

Внедрение опыта Санкт-Петербурга на федеральном уровне и изменение рекомендательного характера организации социальной занятости на директивный способствовало бы решению сразу нескольких задач: социальная интеграция людей с инвалидностью, в частности с ментальными нарушениями, приобретение инвалидами мотивации к труду и трудовым навыкам, получение дополнительного дохода людьми с инвалидностью.

Люди с ментальными нарушениями чрезвычайно беззащитны, а их правовой статус характеризуется значительными ущемлениями. По этой причине такие люди требуют постоянного, пристального внимания к себе со стороны государства, так и правозащитных организаций. Дабы исключить всякого рода злоупотребления их правами, требуется четкая законодательно определенная социально-правовая модель [6]. В целях предотвращения юридических коллизий в сфере организации и реализации социальной и трудовой занятости людей с ментальными нарушениями необходимо внести ряд изменений и дополнений в действующее законодательство Российской Федерации:

– указание в Гражданском и Трудовом кодексах на возможность подписания трудового договора опекуном недееспособного гражданина, с его согласия и в его интересах, по аналогии со ст. 63 ТК РФ, где говорится о необходимости согласия родителя (опекуна) на заключение трудового договора с лицами, не достигшими возраста четырнадцати лет;

– указание в Трудовом кодексе на возмещение вреда, который недееспособный работник может причинить работодателю в процессе выполнения работы, по аналогии со ст. 1076 ГК РФ, где указано о возмещении вреда опекуном;

– дополнение Раздела XII «Особенности регулирования труда отдельных категорий работников» Трудового кодекса главой «Особенности регулирования труда работников, признанных судом недееспособными и ограниченно дееспособными». В данной главе необходимо предусмотреть

реть: особый статус работника, признанного судом недееспособным или ограниченно недееспособным; особенности трудоустройства; порядок возмещения вреда, причиненного работодателю; особые условия режима рабочего времени и времени отдыха; работы, на которых ограничивается или запрещается труд; возможность сопровождения трудовой деятельности;

- изменение рекомендательного характера организации социальной занятости на директивный.

Таким образом, в результате анализа действующего законодательства Российской Федерации в отношении трудовой и социальной занятости людей с ментальными нарушениями установлено следующее:

- гражданин, частично или полностью лишенный судом дееспособности вправе вступать в трудовые отношения, за исключением некоторых категорий должностей;

- основанием ограничения дееспособности является не инвалидность, а наличие психического расстройства и отсутствие способности понимать значение своих действий или руководить ими либо способность делать это при помощи других лиц;

- социальная занятость инвалидов может рассматриваться в качестве элемента системы реабилитации инвалидов, а значит, она должна быть отдельно и четко установлена законодательно;

- социальная занятость позволяет выделить в особую категорию работников людей, нуждающихся в помощи других лиц в процессе выполнения своих трудовых функций, что позволяет организовать особые условия труда и вознаграждения, систему сопровождения, подготовки и оплаты труда работников, сопровождающих инвалидов;

- наиболее приемлемым и отражающим свою сущность является понятие не «социальная занятость», а «сопровождаемая трудовая занятость»;

- трудовое законодательство Российской Федерации нуждается в модернизации, позволяющей людям с ментальными нарушениями реализовывать свои права на труд, установленные Конституцией Российской Федерации и Конвенцией о правах инвалидов.

Список литературы

1. Абакумова Е. Б. Концептуально-правовые основы государственной защиты прав инвалидов на труд и предпринимательскую деятельность // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право. 2020. № 3. С. 44–49.

2. Андреева Е. Е., Галагузова Ю. Н., Гнусарева Е. П. [и др.] «Социополис» как инклюзивная модель организации жизнеустройства людей с инвалидностью : научно-методическое пособие / Уральский государственный педагогический университет. 2-е изд. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. 277 с.

3. Васильева Ю. В. Социальная занятость инвалидов в Российской Федерации и международные нормы в сфере трудоустройства и занятости инвалидов: проблемы реализации // *Ex jure*. 2020. № 2. С. 131–141.
4. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н., Хольм П. Методологические основания реализации сопровождаемого проживания людей с инвалидностью // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 6. С. 230–235.
5. Жаворонков Р. Н. Правовые аспекты самостоятельного образа жизни инвалидов // *Образование и право*. 2022. № 1. С. 38–41.
6. Жаворонков Р. Н. Социальная защита инвалидов: вчера, сегодня, завтра (правовые аспекты). М. : У Никитских ворот, 2020. 248 с.
7. Зайцева Т. В., Халуторных О. Н. Трудоустройство инвалидов в РФ, или что делать с равными правами человека на труд? // *Государственное управление. Электронный вестник*. 2018. № 71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudoustroystvo-invalidov-v-rf-ili-chto-delat-s-ravnymi-pravami-cheloveka-na-trud> (дата обращения: 01.02.2024).
8. Курочкина А. И. Трудоустройство лиц с ограниченными возможностями // *International scientific review*. 2020. № LXXI. С. 84–86.
9. Маковецкая Т. О., Эртелева Д. И. Проблема реализации права инвалидов на труд // *Закон и право*. 2021. № 5. С. 226–231.
10. Максимова Е. В. Социокультурная реабилитация, адаптация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: теоретико-методологический аспект // *Человек. Культура. Образование*. 2017. № 3(25). С. 85–99.
11. Нагорная Л. А. Реализация права на достоинство человека с инвалидностью в условиях современного российского общества // *Общество: политика, экономика, право*. 2021. № 4(93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-prava-na-dostoinstvo-cheloveka-s-invalidnostyu-v-usloviyah-sovremennogo-rossiyskogo-obschestv> (дата обращения: 01.02.2024).
12. Основы инклюзивного взаимодействия с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: методические рекомендации / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. И. А. Филатова [и др.]. Екатеринбург : [б. и.], 2017. 20 с.
13. Парягина О. А. Социальное трудовое право: гарантии занятости и труд инвалидов / Иркутский государственный университет, Юридический институт. Иркутск : Иркутский государственный университет, 2014. 236 с.
14. Серова О. А. Ограничение дееспособности (вменяемости) лиц, страдающих психическими расстройствами: отсутствие системности норм в российском праве // *Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2016. Т. 158, № 2. С. 436–442.
15. Такырбашева Г. Ш., Галагузова Ю. Н. История создания социальной деревни Манас как открытого социального пространства для людей с ментальной инвалидностью // *Социализация детей и подростков в условиях реабилитационного центра: опыт, достижения, проблемы* : сборник трудов Международной научно-практической конференции, Нижний Тагил, 11 ноября 2022 года / науч. ред. Ю. Н. Галагузова. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 92–97.

УДК 37.035.6+376.42+373.31

Вибе Дарья Андреевна,

SPIN-код: 3607-1130

делопроизводитель Центра медиакоммуникаций и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; wiebedarya@mail.ru

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 1460-9810

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dong-elena@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; патриотизм; гражданско-патриотическое воспитание; средства воспитания; воспитательная работа; проектная деятельность; младшие школьники; внеурочная деятельность

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема воспитания гражданско-патриотических чувств у младших школьников с умственной отсталостью посредством организации проектной деятельности. Проанализированы такие термины, как: «гражданско-патриотическое воспитание», «проектная деятельность». Представлено описание проекта «По тропам Екатеринбурга», раскрывающее особенности гражданско-патриотического воспитания через проектную деятельность обучающихся.

Vibe Daria Andreevna,

Clerk of the Center for Media Communications and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Donghauser Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

KEYWORDS: oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; patriotism; civic-patriotic education; means of education; educational work; project activities; younger schoolchildren; extracurricular activities

ABSTRACT. The article deals with the problem of educating civic and patriotic feelings in younger schoolchildren with mental retardation through the organization of project activities. Such terms as: “civic and patriotic education”, “project activity” are analyzed. The description of the project “Along the paths of Ekaterinburg” is presented, revealing the features of civic and patriotic education through the project activities of students.

Воспитание патриота является одной из важнейших целей современного образования в Российской Федерации. Гражданско-патриотическое воспитание способствует формированию у обучающихся с умственной отсталостью понимания значимости участия в жизни общества, уважение к правам и свободам других людей, а также формирует активную гражданскую позицию.

Приоритетной ролью в единой концепции федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и в федеральном государственном образовательном стандарте для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вступившие в силу с 1 сентября 2016 года, отмечается воспитание чувства патриотизма в семьях и образовательных организациях.

Стоит отметить, что эффективное формирование гражданско-патриотического воспитания может осуществляться посредством проектной деятельности, поскольку обеспечивает развитие самостоятельности у обучающихся, творческой инициативы. Проектная деятельность дает возможность через собственный опыт обучающихся с умственной отсталостью познакомиться с окружающим миром. В рамках проектов они могут изучать и понимать историю своей страны, ее культуру, традиции, символы и ценности [5; 6]. Важно отметить издание приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», а также внедрение и реализация с 1 сентября 2023 года федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – ФАООП). Раздел «Основные направления внеурочной

деятельности» в ФАООП включает в себя проектную деятельность, организация которой предусматривает доступные формы ее проведения для обучающихся в процессе совместной деятельности по выполнению проектов. Таким образом, проектная деятельность является эффективным средством для формирования гражданско-патриотического воспитания для обучающихся с умственной отсталостью.

Рассмотрим определения понятия «гражданско-патриотическое воспитание». В. А. Сухомлинский рассматривал гражданско-патриотическое воспитание и в теории, и на практике. Он считал, что настоящая школа гражданственности – действенно-трудовое, активное начало в патриотическом воспитании. Такая школа эффективно формирует у школьников патриотическое чувство и сознание [15]. По мнению В. А. Сластенина, патриотическое воспитание формируется в процессе инклюзии обучающихся в деятельный, активный труд с целью развития своей Родины, формирования бережного и уважительного отношения к истории Отечества, к его духовному наследию, к обычаям и традициям разных этносов, а также формирование готовности к защите Родине [14, с. 253].

Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание – это процесс формирования у обучающихся гражданской и патриотической идентичности [5], а также формирование базовых национальных ценностей, понимания и уважения к своей стране, ее истории, культуре, языку, традициям, символике. Особенностью формирования патриотического воспитания у обучающихся с умственной отсталостью является сложность организации учебного процесса, поскольку внимание школьников тяжело сфокусировать на одном виде деятельности, поэтому достижение результатов не так ярко выражено, чем у нормотипичных обучающихся [9]. Решениями задач патриотического и нравственного характера занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, И. Ю. Левченко, М. С. Певзнер и др. Следовательно, важно применять, пробовать, внедрять новые разнообразные формы и методы работы с обучающимися в этом направлении, ведь патриотизм в современных реалиях понимается, как интегративное качество личности, являясь основополагающим элементом общественного сознания [6].

Метод проектов органично вписывается в современную педагогическую практику и считается одной из ключевых педагогических технологий XXI века. Идея его зародилась в начале прошлого столетия в контексте свободного воспитания и сегодня активно применяется в образовании как средство адаптации к быстро меняющемуся миру [12]. Основными принципами метода являются креативность, ориентация в информационном пространстве и способность самостоятельно конструировать знания. Проектная деятельность помогает обучающимся находить нужную ин-

формацию в огромном информационном поле, выдвигать гипотезы и устанавливать причинно-следственные связи. Важно отметить, что метод формирует не только умения, но и компетенции, то есть практические навыки, применимые в реальной деятельности [10; 13]. Благодаря своей сущности, метод проектов способствует духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

Разнообразие видов и тем проектов для обучающихся может быть множеством. Н. Е. Веракса выделяет три основных вида проектной деятельности [3]:

- Исследовательские проекты (цель таких проектов – получение информации о разных явлениях, трактовках, анализ пространства возможного, погружение обучающегося в сферу его интересов).

- Творческие проекты (целью таких проектов является получение готового продукта в результате творческой деятельности: стенгазета, презентация, видеопроект).

- Нормативные проекты (проект направлен на развитие позитивной социализации обучающихся посредством создания норм по важным направлениям педагогической деятельности).

Получение учащимися разностороннего опыта деятельности, развитие у них умений самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их достижения, контролировать и оценивать свои достижения являются ключевыми задачами современного общего образования, решение которых требует создания в образовательных учреждениях условий для включения обучающихся в активную познавательную деятельность [7, с. 18]. Организация проектной деятельности позволяет решить эту задачу наилучшим образом. В процессе работы над проектом происходит объединение различных областей знаний, что способствует формированию целостного видения мира и интеграции различных способов решения задач. Коллективная работа в подгруппах позволяет детям проявить себя в разных ролях и развивает их коммуникативные и нравственные качества. Использование метода проектов помогает детям стать более самостоятельными, целеустремленными, уверенными в себе, а также развивает их внимательность и заботу о других [4; 11].

Роль родителей в проектной работе не может быть недооценена. Участие родителей в проектах помогает формированию у детей чувства гордости и повышению самооценки. К тому же, когда родители выступают в роли ассистентов, это способствует значительному продвижению детей в их развитии. Семья играет важную роль в формировании нравственного сознания детей. В результате привлечения родителей к работе

над проектом создаются дополнительные возможности для раскрытия индивидуальных способностей и творческого потенциала всех участников проекта, формируя базовые национальные ценности [1].

Так, на примере проекта: «По тропам Екатеринбурга» обучающиеся, знакомясь на личном опыте с достопримечательностями, памятниками столицы Урала, расширяют свои знания о Родине, о том месте, где они проживают. Целью проекта является формирование гражданско-патриотического воспитания у младших школьников с умственной отсталостью посредством экскурсионных мероприятий по г. Екатеринбургу на внеурочных занятиях. Основной целевой аудиторией проекта являются обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, педагоги, родители, студенты Уральского государственного педагогического университета.

Проект «По тропам Екатеринбурга» направлен на образовательные организации города Екатеринбурга, Свердловской области, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы. Проведение экскурсионных мероприятий по туристическому маршруту г. Екатеринбурга планируются с обучающимися образовательных организаций с целью воспитания гражданско-патриотических чувств. Школьники совместно с педагогом и родителями организуют экскурсию по основным достопримечательностям столицы Урала. На каждой локации педагог комментирует то или иное историческое достояние, рассказывая интересные факты об этом месте. Маршрут рассчитан на небольшое расстояние, учитывая физические и психические особенности каждого ученика. Весь этот процесс сопровождается фото- и видеосъемкой, чтобы в будущем выпустить стенгазету об экскурсии в рамках проекта «По тропам Екатеринбурга» в образовательной организации.

Маршрут экскурсии предусматривает посещение следующих мест:

- Площадь 1905 года.
- Исторический сквер.
- Памятник П. П. Бажову.
- Дом Севастьянова.
- Литературный квартал.

Экскурсия построена по местам пешеходного туристического маршрута г. Екатеринбурга, обозначенного красной линией для самостоятельного прохождения жителей и гостей города по историческим местам.

Продуктом проекта является презентация обучающихся, на которой они дают ответы на вопросы: «Какое место тебе понравилось больше всего? Почему?», «Расскажи, какие впечатления и эмоции вызывает у тебя это место?». Результатом проектной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью станут знания о своем городе, полученные

через личный опыт, формирование ценностного отношения к своему краю, народу, традициям и обычаям, тем самым формируя гражданско-патриотические чувства к своей Отчизне. С точки зрения педагога этот опыт дает возможность быть источником не только готовых знаний, но и организатором познавательной исследовательской деятельности для своих обучающихся [9; 16].

На первом этапе проектной работы планируется проведение вводной (первичной) диагностики обучающихся с умственной отсталостью. Для определения уровня сформированности гражданско-патриотического воспитания у младших школьников с умственной отсталостью за основу взято методическое пособие «Мониторинг нравственно-патриотического воспитания в детском саду и начальной школе» для старших дошкольников, авторами которого являются М. Ю. Новицкая, С. Ю. Афанасьева, Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева. В пособии представлено несколько заданий, с помощью которых можно определить уровень сформированности гражданско-патриотического воспитания, а также эмоциональное отношение к своей Родине. Полученные результаты диагностики детально анализируются и на основе этой информации составляется экскурсионная программа. Педагог, опираясь на показатели диагностики, дополняет туристический маршрут тем материалом, по которым обучающиеся показали наименьшее количество баллов. После вводной диагностики осуществляется подготовительный этап проекта «По тропам Екатеринбурга», осуществляется сбор и структурирование необходимой информации.

Основной (организационный) этап проекта – выход организованной группы обучающихся совместно с педагогом и родителями на туристический маршрут. На этом этапе участники проекта посещают основные достопримечательности г. Екатеринбурга по заранее подготовленному маршруту. Остановившись на каждой точке культурного достояния, педагог рассказывает обучающимся историю, интересные факты и, возможно, тайны этого места. При необходимости рассказ сопровождается визуализацией. Материал формируется на основе особых образовательных потребностей младших школьников с умственной отсталостью [8].

Следующим этапом проекта «По тропам Екатеринбурга» является презентация, подготовленная самими обучающимися. После экскурсии педагог дает домашнее задание, задача которого состоит в том, чтобы обучающиеся подготовили выступление с наглядным материалом, раскрыв сущность вопросов: «Какое место тебе понравилось больше всего? Почему?», «Расскажи, какие впечатления и эмоции вызывает у тебя это место?». Важность этого этапа заключается в том, что, помимо личного опыта прохождения маршрута, обучающиеся подводят итоги своей экскурсии, осмысливая весь процесс [12]. Во время выступлений обучающихся

стоит обратить внимание на эмоционально-окрашенное отношение школьников к своей Родине. Также важно выделить, с какой интонацией рассуждают обучающиеся, правильно ли произносят названия достопримечательностей, соотносят ли их с соответствующими фотографиями.

Заключительным этапом проекта является вторичная диагностика обучающихся с умственной отсталостью. Педагог оценивает динамику развития и сформированность гражданско-патриотических чувств. Изучив полученные результаты вторичной диагностики, педагог проводит с обучающимися просветительскую беседу, закрепляя знания по пройденному материалу.

В перспективе проекта «По тропам Екатеринбурга» - разработка новых экскурсионных маршрутов по достопримечательностям своего города, трансляция полученного опыта в других образовательных организациях в рамках сотрудничества, а также выстраивание своего собственного маршрута путешествия обучающегося совместно со своей семьей [2].

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что проектная деятельность играет важную роль в жизни каждого человека, позволяя совместить уже имеющийся жизненный опыт с новыми знаниями. Проектная деятельность способствует более успешной социализации, помогает разработать активную и творческую позицию в жизни, эффективно использовать свои возможности и применять полученные знания и опыт на практике. Педагог, в свою очередь, может выступать в роли наставника, который подсказывает источники информации или же направляет мысли обучающихся в нужном направлении для самостоятельного поиска. Работа по гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников с умственной отсталостью с использованием проектной деятельности обеспечивает эффективное осмысление полученных знаний на личном опыте, что помогает формировать социально-нравственные основы личности, необходимые для интеграции в общество как гражданина своей страны.

Список литературы

1. Абдулаева М. А. Патриотическое воспитание как основа формирования личности // Инновационные педагогические технологии. 2014. С. 22–24.
2. Абрамова Н. А. Патриотическое воспитание младших школьников во внеучебной деятельности в общеобразовательных учреждениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 27 с.
3. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 99 с.
4. Вибе Д. А., Донгаузер Е. В. Игра как средство патриотического воспитания младших школьников с умственной отсталостью // Актуальные проблемы

социогуманитарного образования. Выпуск 6 / науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург : [б. и.], 2023. С. 16–23.

5. Глазырина Е. Ю. Проектная деятельность как условие формирования гражданской идентичности студентов // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 16–25.

6. Донгаузер Е. В. К вопросу о патриотическом воспитании: понятийный аспект // Историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2022. С. 33–40.

7. Донгаузер Е. В. Методы развития общеучебных умений у младших школьников в исследовательской деятельности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 1. С. 17–24.

8. Жилова Ю. П., Сарсенбаева Ж. К. Проектная деятельность как средство развития творческого потенциала младших школьников с задержкой психического развития // Сборники конференций НИЦ Социосфера. Костанай, 2019. С. 7–9.

9. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста : тексты и методические материалы. М. : УМК «Психология», 2003. С. 326–333.

10. Нефедова А. С. Патриотическое воспитание как приоритетное направление образовательной политики // Педагогические науки. 2017. № 4. С. 6–10.

11. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме : пособие для воспитателей и учителей / Е. Д. Худенко, Г. Ф. Гаврилычева, Е. Ю. Селиванова [и др.]. М. : АРК-ТИ, 2010. 312 с.

12. Рябчун Н. И., Дмитриева Е. Е. Проектная деятельность как средство социализации школьников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2019. С. 145–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41869313> (дата обращения: 20.02.2024).

13. Сабельникова С. И. Организация внеурочной деятельности обучающихся // Управление начальной школой. 2011. № 3. С. 15–22.

14. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 576 с.

15. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1979. 560 с.

16. Черноусова Ф. П. Классные часы, беседы о нравственном и патриотическом воспитании : учеб. пособие. М. : Центр педагогического образования, 2015. 112 с.

УДК 378.147

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; yung.ektb@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ВУЗА И НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; образовательные проекты; некоммерческие организации; социальное партнерство; образовательная практика; нормативные документы

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается методология образовательного проекта «Обучение служением», который в 2023 году внедрен в пилотном режиме в систему высшего образования. Анализ научных и нормативных документов позволил выделить основные характеристики данной образовательной практики, обозначить противоречия и проблемы в его обосновании. В качестве примера реализации данной образовательной практики приведен опыт взаимодействия студентов Уральского государственного педагогического университета и НКО «Благое дело» по созданию инклюзивного туристического маршрута.

Galaguzova Julia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

SOCIAL PARTNERSHIP OF THE UNIVERSITY AND NON-PROFIT ORGANIZATIONS IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT “SERVICE LEARNING”

KEYWORDS: higher education institutions; educational projects; non-profit organizations; social partnership; educational practice; regulations

ABSTRACT. The article discusses the methodology of the educational project “Service Learning”, which in 2023 was introduced in a pilot mode into the higher education system. The analysis of scientific and regulatory documents made it possible to identify the main characteristics of this educational practice, identify contradictions and problems in its justification. As an example of the implementation of this educational practice, the experience of interaction between students of the Ural State Pedagogical University and the NGO “Blagoe Delo” on the creation of an inclusive tourist route is given.

Обучение служением (Service Learning) – это новая область педагогической практики, новая методология, подход, предметная область исследований в российском высшем образовании. Реализуя ключевые направления «Приоритета 2030», программа развития вузовского образования должна способствовать повышению научного потенциала российских университетов для создания новых технологий, отраслей и конкурентоспособных продуктов; расширению межинституционального сетевого взаимодействия; интеграции университетской науки с научными организациями и реальным сектором экономики; развитию кластерного сотрудничества. При выполнении данных задач университеты могут стать центрами конвергенции решений, имеющих социальное влияние, за счет вовлечения всех заинтересованных сторон, в процесс трансформации общества.

Данные задачи предполагают новые подходы и методы работы с обучающимися, в том числе такую практику как «обучение служением», которая предполагает взаимодействие университетов с так называемым «третьим сектором экономики» – различными социально-ориентированными некоммерческими организациями, решающими наравне с государством важные социальные задачи своего муниципалитета или региона. Первое упоминание этого подхода в отечественных публикациях встречается ещё в 2006 году [1], однако в учебную практику данный подход вошел только в 2023 году, когда в 126 пилотных вузах России появился проект «Обучение служением», как ответ на Поручение Президента РФ по созданию условий для эффективной самореализации молодежи, в том числе развитие инфраструктуры молодежной политики, поддержку добровольчества (волонтерства), обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан, поддержку детских и молодежных общественных объединений¹.

Интересно, что практика «обучение служением», по свидетельству В. С. Никольского активно применяется уже больше 10 лет в российском образовании [2; 5; 6; 8; 9]. Анализируя научные публикации, автор делает вывод, что данный подход связан в первую очередь с высшим образованием, а школьный уровень затронут незначительно [7]. Однако, если посмотреть на реальную практику вовлечения студентов и школьников в решение социальных проблем региона, то можно обнаружить множество выполненных проектов, которые являлись либо результатами прохождения практики студентов, либо итогом освоения учебных курсов (особенно курсов, связанных с социальным проектированием), либо были связа-

¹ Перечень поручений по итогам заседания Госсовета от 29 января 2023 г. Пр-173ГС, п. 8. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения: 01.03.2024).

ны с участием студентов в волонтерской деятельности. И эта была инициатива, которая исходила не от государства, а в первую очередь от практиков. И только в 2023 году это стало инициативой государства, когда Министерство науки и высшего образования запустило пилотный проект «Обучение служением». Поэтому, обладая уже определенным опытом взаимодействия с НКО по выполнению социальных проектов, вузы очень быстро и активно включились в эту деятельность, правда стоит отметить, что она стала более регламентированной (заявка от НКО подается через сайт dobro.ru; пишутся отчеты, соглашения; активно развивается система обучения организаторов данного проекта и др.).

Сегодня еще формируется понятийное поле данного феномена. В разных нормативных и научных источниках используются разные понятия. Так, «обучение служением» называют подходом, методологией, проектом, программой, практикой, методикой, предметной исследовательской областью.

Если исходить из логического подхода, то анализируя два слова можно прийти к выводу, что с одной стороны «служение» понимается как бескорыстное, определяемое внутренней гражданской позицией решение социально-значимых задач (служение делу, науке, Отчизне, народу и т. д.), в то время как обучение должно быть связано с образовательной программой любой ступени вуза. Однако, как считает В.С. Никольский, это достаточно поверхностный подход, поскольку остается много вопросов, которые влияют на процесс и результат данного нововведения: кто должен решать социальные задачи – проектная команда или отдельный студент (студенты); какова роль преподавателя в данном проекте? Как связан данный проект с образовательной программой: студент на практике обучается конкретной профессии или овладевает надпрофессиональными компетенциями? Надо ли включать НКО в проектную команду или они являются только заказчиками и экспертами? Кто в вузе обладает потенциалом конструктивных социальных изменений? и др. [7].

Одним из важных вопросов, обсуждаемых научной общественностью – каков должен быть результат реализации данного проекта, который как правило длится в течение семестра (рекомендуемая длительность обучения 2 зачетные единицы). Читая нормативные документы, понимаешь, что результат должен быть связан с развитием гражданской ответственности студентов [4], ведь решая социальные проблемы конкретных людей, студенты должны сформировать (либо развить) свою гражданскую ответственность, демонстрируя активную гражданскую позицию. С другой стороны, поскольку это является по сути учебным проектом в рамках определенной дисциплины, студенты должны, в первую очередь, сфор-

мировать общепрофессиональные и предметные компетенции. Об этой интеграции тоже предстоит подумать научному сообществу.

Процесс формирования понятий, с помощью которого академическое и научное сообщество пытается описать новую социальную реальность набирает темпы. В качестве теоретической основы этого феномена, отечественные и зарубежные исследователи называют идеи Джона Дьюи, теорию экспериментального обучения Дэвида Колба [11]. Поскольку речь идет о социальном проекте, то в обосновании данного феномена лежит культурно-историческая теория Л. С. Выготского и идеи социального конструктивизма [3; 15].

По мере конструирования научного понятия, нормативные документы также предлагают организаторам обучения разные глоссарии. Например, нормативный документ, который был разослан в вузы для организации работы в рамках «обучения служением» называется «Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации». На второй странице данного документа опубликован глоссарий, где дается определение, что обучение служением – это педагогический подход, реализуемый в различных формах (проектно-ориентированная дисциплина, подготовка ВКР, практическая подготовка и др.), направленный на достижение образовательных результатов путем решения обучающимися социально значимых задач в рамках основной образовательной программы.

Если касаться зарубежных исследований, то обучение служением рассматривают как образовательный подход, согласно которому студенты изучают академические дисциплины и одновременно получают опыт проектной работы с некоммерческими организациями и местными сообществами, реализуя их социальный заказ [12]. Данный подход признается в качестве особого типа экспериментального обучения, который отличается от волонтерской (добровольческой) деятельности и стажировки. [13]. Однако черты волонтерства и стажировки ему присущи как некоторые крайние точки временного континуума, где волонтерство как добровольное служение обществу является начальной точкой, где студенты пробуют свои силы на благо общества, а стажировка рассматривается как другая крайняя точка, свидетельствующая о том, что человек, реализуя социальные проекты, уже приобрел соответствующий опыт и развил в себе профессиональные навыки [14].

Благодаря внедрению подхода «обучение служением» у студентов появляется возможность уже в процессе обучения попробовать себя в профессиональной деятельности, а НКО может закрывать задачи, на которые не всегда хватает времени и ресурсов сотрудников. Достаточно часто подход «обучение служением» отождествляют с проектной дея-

тельностью. Действительно, в основе «обучения служением» лежит, как правило социальный проект, реализуемый хотя в учебной ситуации, но предполагающий черты добровольческой деятельности, поскольку направлен на улучшение условий региона, создание инклюзивного общества, помощи и поддержки нуждающимся категориям населения. Опыт работы над реальными социальными вызовами, которые ставят перед студентами НКО, позволяют им сразу окунуться в будущую профессию, обрести партнеров, с которыми, возможно, будет связана их дальнейшая жизнь.

Сотрудники некоммерческих организаций и преподаватели университетов в социальном партнерстве должны, с одной стороны, помочь студентам выполнить заказ НКО. С другой, что более важно, создать такие условия, чтобы студенты получили профессиональный опыт, остались в профессии и стали компетентными специалистами за счет того, что их обучение проходит не только в аудиториях, но и в реальном профессиональном поле, взаимодействуя с теми людьми, для которых они реализуют свою идею.

Проиллюстрируем на примере Уральского государственного педагогического университета, как был реализован проект «Обучение служением» со студентами первого курса профиля «Социальная педагогика и право» в рамках курса «Основы социально-педагогической деятельности» (72 часа). Через сайт «Добро.ру», университет получил заявку от НКО «Благое дело», где предлагалось создать инклюзивный туристический маршрут для поселка Верх-Нейвинский. НКО «Благое дело» занимается жизнеустройством людей с инвалидностью. Чтобы понять, какова специфика работы с людьми в данной организации, студенты выехали в поселок, который находится в 76 км от города Екатеринбург. В течение всего дня студенты знакомились с работой ремесленных и творческих мастерских, взаимодействовали с людьми с инвалидностью, обсуждали со специалистами основные идеи проекта.

Далее необходимо было изучить теоретические вопросы, как разрабатывается проект, в чем специфика инклюзивных проектов, кто должен войти в команду проекта, какие у кого будут роли и т.д. Была сформулирована проблема проекта: в каких интересных и доступных формах организовать экскурсионные маршруты по поселку Верх-Нейвинский, чтобы каждый человек, независимо от погоды, возраста и состояния здоровья, мог узнать об истории, культуре и традициях этого маленького Уральского поселка.

И хотя у студентов было множество идей, было решено остановиться на четырех идеях, которые впоследствии стали самостоятельными проектами:

• квест «Большие тайны маленького поселка Верх-Нейвинский» для школьников;

- экскурсия в здании Благое дела «Ларец прошлого»;
- онлайн-экскурсия «Тайны старого поселка Верх-Нейвинский»;
- инклюзивные культурно-исторические мастер-классы.

Студенты долго подбирали информацию в книгах и интернете, однако очень быстро стало понятно, что этого недостаточно. Тогда команда проекта вновь поехала в поселок Верх-Нейвинский, где встретились с сотрудниками музея, которые провели экскурсию по поселку. Далее вновь была работа с руководителями мастерских по совместному созданию новых инклюзивных мастер-классов. Кратко опишем каждый проект.

Первый проект – квест «Большие тайны маленького поселка Верх-Нейвинский». Квест был выбран не случайно, поскольку это популярная, знакомая и привлекательная форма проведения образовательного события для школьников. Студенты, знакомясь с историей поселка узнали, что недалеко от поселка в 1890-м году нашли Шигирского идола, которому более 12 тысяч лет, и это самая древняя монументальная деревянная скульптура в мире. Разгадке тайны Шигирского идола и был посвящен квест. Квест предполагал театрализацию. К участникам игры спускается Небесный Бог Нуми-Торум и предлагает им отправиться на поиски потерянных ликов и узнать их тайный смысл. В этом ему помогают жители города, знакомя ребят как с достопримечательностями архитектурных объектов, так и помогая им отгадывать загадки, за что они получают лики Шигирского Идола. Квест был инклюзивный, в качестве персонажей участвовали как студенты, так и люди с инвалидностью. Заканчивался квест в деревообрабатывающей мастерской НКО «Благое дело», где работают люди с инвалидностью и в совместном диалоге разгадывался смысл тайного послания, и каждый участник делал фигурку Шигирского идола. Наставниками в этом процессе выступали люди с инвалидностью. Квест прошел два раза апробацию: с детьми из социально-реабилитационного центра г. Нижний Тагил и с участниками международной конференции «Социализация и индивидуальная траектория жизни человека с инвалидностью» и пользовался большим успехом.

Второй проект называется «Ларец прошлого». Это экскурсия по Верх-Нейвинску, для которой даже не придется выходить из здания НКО «Благое дела». Для этого студенты нарисовали достопримечательности поселка на стене актового зала. Именно по этому нарисованному поселку туристы, которых застал холод или непогода, а также люди, которым тяжело передвигаться будут знакомиться с историей и тайнами поселка.

Данная экскурсия была представлена жителям поселка и получила отличные отзывы.

Третий проект – это создание онлайн-экскурсии «Тайны старого поселка Верх-Нейвинский». Для этого студенты научились создавать сайт. Дальше надо было его наполнить, отобрать материал о достопримечательностях и интересных фактах поселка Верх-Нейвинский. Информация на сайте представлена таким образом, чтобы люди захотели приехать и увидеть собственными глазами все достопримечательности. А те люди, которые имеют ограниченные возможности и не могут выйти из дома, либо дети и взрослые, находящиеся в стационарных учреждениях, могут либо сами, либо с помощью специалистов познакомиться с историей поселка. В результате появился сайт, на котором каждый может пройти онлайн экскурсию, оставить обратную связь.

Четвертый проект – создание инклюзивных культурно-исторических мастер-классов. Студенты, знакомясь с сайтом организации и во время нескольких посещений Благоего дела знали, что там существуют ремесленные мастерские и творческие студии. Студентами были предложены новые идеи для мастер-классов, которые раскрывают историю и культуру народов Среднего Урала и жителей поселка Верх-Нейвинский. В результате разработки данных мастер-классов появились методические материалы по проведению 8 культурно -исторических мастер-классов с историями на обычном и ясном языке, технологическими картами, сценариями. Все мастер-классы были представлены жителям поселка, получили позитивную оценку и теперь НКО «Благое дело» может проводить такие мастер-классы для групп, которые приезжают на экскурсии в поселок.

Хотя проект для данной группы студентов закончился, тем не менее он имеет продолжение в их курсовых и выпускных квалификационных работах. Данный опыт был представлен для вуза через проект «Разговоры о важном», где студенты рассказывали о подготовке и реализации проекта; также они выступали с докладами по реализации проекта на международных конференциях, а также организовывали квесты и мастер-классы.

Несомненно, у каждого проекта есть свои риски. Пройдя нелегкий путь преподаватели совместно со специалистами НКО «Благое дело» обсудили, что и как можно оптимизировать для следующего проекта, поскольку проект «Обучение служением» набирает популярность и с нового учебного года будет включен в образовательные программы большинства российских вузов.

Список литературы

1. Бодренкова Г. П., Захаров И. Г., Захарова Е. А., Попова А. А. Service Learning – Обучение действием. М. : Фонд «Созидание» ; ЗАО «Компания «Ассистент», 2006. 166 с.
2. Гаете Сепулведа М. А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность : методические рекомендации для университетов. М. : Грифон, 2022. 90 с.
3. Земцов Д. И., Метелев А. П., Яшина А. В. Обучение служением: ключевые результаты исследования зарубежного опыта : Доклад к XXIV Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2023.
4. Ковров В. В., Беликова Н. Ю., Очирова Т. С. Социальное служение как фундамент гражданского общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 5. С. 23–27. EDN ZEOWNX. DOI: 10.23672/SAE.2023.43.77.001.
5. Линович М. В. Внедрение образовательной практики «Обучение через волонтерство» в систему академического образования в России // Волонтер. 2012. № 1-2(1-2). С. 34–36. EDN SQTJZH.
6. Методические материалы курса «Обучение заботой»: программа совмещения процесса образования и общественно полезной деятельности : сборник материалов. М., 2013. 138 с. URL: <http://oash.info/download/documents/documents-1669.pdf> (дата обращения: 26.03.2024).
7. Никольский В. С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/4707> (дата обращения: 30.05.2024).
8. Обучение действием: внедрение инновационных моделей просоциального и толерантного поведения детей и молодежи в местном сообществе : сборник материалов. М., 2015. 208 с. URL: https://www.codolc.com/books/Obuchenie_deystviyam.pdf?ysclid=lq97wds62d385167471 (дата обращения: 26.03.2024).
9. Обучение служением : методическое пособие / под ред. О. В. Решетникова, С. В. Тетерского. М. : АБЦ, 2020. 216 с. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/files/Metodicheskoe_posobie_Obuchenie_sluzheniem.pdf (дата обращения: 26.11.2023).
10. Тарловская Е. А. Обучение через служение обществу как средство формирования активной гражданской позиции современных подростков // Педагогический поиск. 2011. № 11–12. С. 20–22. EDN ZIBWZN.
11. Giles Jr. D. E., Eyer J. The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning // Michigan Journal of Community Service Learning, 1994. Vol. 1, no. 1. P. 77–85. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcesgen/150> (mode of access: 26.03.2024).
12. Resch K., Schrittmesser I. Using the ServiceLearning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education // International Journal of Inclusive Education. 2023. Vol. 27, no. 10. P. 1118–1132. DOI: 10.1080/13603116.2021.1882053.

13. Salam M., Awang Iskandar D. N., Ibrahim D. H. A. et al. Service learning in higher education: a systematic literature review // *Asia Pacific Education Review*. 2019. Vol. 20, no. 4. P. 573–593. DOI: 10.1007/s12564-019-09580-63.

14. Ferrari J. R., Chapman J. G. Educating students to make a difference: Community-based service learning. New York : Routledge, 2014. 172 p. DOI: 10.4324/97813158276745.

15. Whitley M. A. A Draft conceptual framework of relevant theories to inform future rigorous research on student service-learning outcomes // *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2014. Vol. 20, no. 2. P. 19–40. URL: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0020.202> (mode of access: 26.03.2024).

УДК 376.352+373.25

Грачева Арина Николаевна,

студент Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; arinagracheva114444@gmail.com

Научный руководитель:

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 1460-9810

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dong-elena@yandex.ru

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольная тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; старшие дошкольники; игровая деятельность; коммуникативные навыки; формирование коммуникативных навыков; дошкольные образовательные учреждения

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается влияние игровой деятельности на формирование коммуникативных умений и навыков у старших дошкольников с нарушением зрения в дошкольном образовательном учреждении. Анализируется ряд особенностей развития детей с нарушением зрения, приводится классификация игр и конкретные примеры коммуникативных и сюжетно-ролевых игр, эффективных в коррекционно-педагогической работе с детьми в рамках обозначенной проблематики.

Gracheva Arina Nikolaevna,

Student of Institute of Special Education, The Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Donghauser Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

GAME ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATION SKILLS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

KEYWORDS: preschool typhlopedagogy; visual impairment; children with visual impairments; older preschoolers; play activities; communication skills; formation of communication skills; preschool educational institutions

ABSTRACT. The article examines the influence of gaming activities on the formation of communication skills in older preschool children with visual impairments in a preschool educational institution. A number of features of the development of children with visual impairments are analyzed, a classification of games and specific examples of communicative and role-playing games that are effective in correctional and pedagogical work with children within the framework of the identified issues are given.

Зрение является одним из основных источников информации об окружающем мире и играет важнейшую роль в создании представлений человека об объектах и явлениях, существующих в реальном мире. Особенность развития детей с нарушением зрения проявляется в неравномерности формирования тех аспектов личности, которые меньше всего пострадали от отсутствия зрения (например, речь, мышление и т. д.). Иные развиваются быстрее, чем у обычных детей, хотя и своеобразно, другие более медленно, например, движение и ориентация в пространстве [9]. Л. И. Солнцева сформулировала три отличительные черты в развитии ребенка с нарушением зрения.

1. Недостаточная способность воспринимать информацию через зрительные органы, которая является причиной неравномерного развития ребенка с нарушением зрения по сравнению с его сверстниками, не страдающими от этого нарушения.

2. Отставание в развитии относительно других детей без такого нарушения, которое обусловлено недостаточными возможностями восприятия информации с помощью зрительного канала. Чаще всего оно проявляется в меньшей заинтересованности в изучении окружающего мира, что негативно сказывается на развитии физического и умственного потенциала.

3. Отличие временных периодов развития у детей с нарушением зрения от аналогичных периодов развития детей с нормальным зрением [12].

Трудности у детей дошкольного возраста с нарушением зрения, по мнению В. С. Кузовковой, возникают из-за затруднений в создании полного образа, из-за отсутствия зрительного анализатора, поэтому их знания об окружающем мире неполные и нечеткие. Общение как один из

основных видов деятельности человека может выступать здесь замещающим или компенсирующим фактором [5].

Коммуникация особенно важна для детей старшего дошкольного возраста, так как позволяет ребенку принять мир, социализироваться в нем, не существовать в общественном вакууме; помогает сделать «проживание себя» в обществе комфортным, позволяющим полноценно и качественно жить и учиться [15, с. 267].

Общение направлено на самооценку и самопознание через других людей. Для этого ребенок должен обладать определенными коммуникативными умениями и навыками, которые бы способствовали повышению эффективности процесса общения. В научном контексте под коммуникативными навыками понимают осознанность коммуникативных действий, а также способность адекватно контролировать свое поведение в соответствии с целью общения [6].

При патологии зрения важно учитывать, что невербальные средства коммуникации играют важную роль в передаче информации и выражении эмоций. Ограничение возможности воспринимать мимику, эмоциональные проявления и выражения глаз снижает качество общения и осложняет взаимодействие между людьми. Кроме того, это оказывает отрицательное влияние на стремление ребенка общаться с детьми своего возраста.

По наблюдениям Г. В. Григорьевой, сложности формирования вербальных средств общения у детей с нарушением зрения, особенно «лицом к лицу», основано на нечетком образе восприятия человека, что мешает оценивать состояние человека, его отношение к собеседнику и к теме беседы с помощью выражения лица [3, с. 5].

Серьезное отставание в овладении неречевыми средствами коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с патологией зрения констатировала и Л. А. Ремезова, которая отмечает, что они не только не воспроизводили заданное им эмоциональное состояние, но и не воспринимали и не понимали его правильно [11, с. 82].

Необходимым условием для всестороннего развития ребенка является наличие детского сообщества, в котором формируются черты нового человека: взаимопомощь, сдержанность, навыки общественного поведения. Ребенок воспитывается в жизненных ситуациях, которые возникают в результате общения детей. Задача взрослых – направлять отношения детей так, чтобы это взаимодействие содействовало формированию необходимых навыков. Очень важно прививать ребенку элементарную культуру общения, помогающую ему устанавливать контакты со сверстниками: умение договариваться без крика и ссор, вежливо обращаться с просьбой; если необходимо, то уступать и ждать; делиться игрушками, спокойно разговаривать и т. д. [8, с. 71].

В старшем дошкольном возрасте взаимодействие с ровесниками становится преобладающей стороной детской жизни. В возрасте 6–7 лет дети начинают активно общаться с ровесниками, приобретая социальный опыт и познавая окружающий мир. При этом особо значимым видом деятельности является игра. По мнению А. А. Катаевой, А. Р. Маллер, Е. А. Стребелевой, С. И. Стребельниковой, игра – это уникальный метод для данной категории детей.

С одной стороны, именно в игре воплощается и формируется потребность детей с нарушением зрения во взаимодействии с внешним миром, с другой стороны, она оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка, поскольку в игровой деятельности развиваются интеллектуальные, психические и творческие способности, формируются нравственные и морально-волевые качества старшего дошкольника [14]. Игра в дошкольном возрасте рассматривается как основная естественная форма деятельности, на которой строится любое взаимодействие ребёнка с окружающим миром. С ее помощью дети учатся коммуницировать, понимать и осознавать разные социальные ситуации, усваивают шаблоны социально приемлемого поведения. Кроме того, через игровую деятельность ребенок активно развивается в физическом и духовном аспектах [1, с. 114]. Включение ребенка с ограниченными возможностями зрения в игровую деятельность, соответствующую его возрасту, помогает расширить его представления о мире вещей и людей. А благодаря творческому взаимодействию со взрослыми и сверстниками позволяет систематизировать свой эмоциональный и социальный опыт в общении [5].

В. А. Сухомлинский подчеркивал важность игры для развития психики ребенка. Он считал, что игра представляет собой прекрасную возможность проникнуть в духовный мир ребенка и обогатить его представлениями и понятиями об окружающем мире. Игра, по его мнению, является источником пылкости и любознательности, который зажигает огонек искры в душе ребенка [13, с. 77].

В современной дошкольной педагогике предложена классификация игр, разработанная С. А. Козловой и Т. А. Куликовой, которая включает:

- творческие игры (сюжетно-ролевые, театрализованные, строительно-конструктивные);
- дидактические игры (игры с предметами, настольно-печатные, словесные);
- подвижные игры (по степени подвижности) [2; 4].

Эффективным способом развития социально-коммуникативных навыков у детей с патологией зрения является сюжетно-ролевая игра. Она является основным видом игр дошкольного периода, так как реализует потребность ребенка во взаимодействии, формирует произвольное

поведение в результате взаимодействия с окружающими [2; 10]. Например, игра «Смысловой куст» развивает умение действовать в заданном пространстве, когда у одного ребёнка сменяется несколько ролей за игру, например, в больнице. Роли в этой игре сменяются по кругу: врач, медсестра, больной, посетитель. Игровые действия: Больной поступает в приемный покой, Медсестра регистрирует его, проводит в палату. Врач осматривает больного, внимательно выслушивает его жалобы, задает вопросы, прослушивает фонендоскопом, измеряет давление, смотрит горло, делает назначение. Медсестра выдает лекарства, измеряет температуру, в процедурном кабинете делает уколы, перевязки, обрабатывает раны и т. д. Больных посещают родные, друзья [10].

Для полноты погружения детей в эту игру проводится предварительная работа. Например, можно сводить детей на экскурсию в медицинский кабинет детского сада, расспросить врача о его деятельности, посмотреть, как правильно прослушать больного фонендоскопом и др. Погрузиться в игру также помогает слушание сказки К. Чуковского «Доктор Айболит», чтение литературных произведений: Я. Забила «Ясочка простудилась», Э. Успенский «Играли в больницу», В. Маяковский «Кем быть?». Полезно обследование руками настоящих медицинских инструментов (фонендоскоп, шпатель, термометр, тонометр, пинцет, шприц и др.). В дополнение к сюжетно-ролевой игре также можно использовать и дидактическую игру «Ясочка простудилась»; проводить беседы с детьми о работе врача, медсестры. Необходимым занятием при подготовке к игре будет изготовление с детьми атрибутов для работы врача с привлечением родителей: халаты, шапки, рецепты, мед. карточки и т. д.

Весьма эффективной в коррекционно-педагогической работе с детьми старшего дошкольного возраста является игра «Школа». Задачи этой игры: расширять знания детей о школе, помогать детям в овладении невербальными выразительными средствами реализации ролей (интонация, мимика, жесты), учить самостоятельно создавать для себя и других игроков задуманную игровую обстановку. Создавая игровую среду, необходимо творчески развивать ее сюжет. В процессе игры дети усваивают некоторые моральные нормы, формы вежливого обращения. Игровые ситуации способствуют сплочению и формированию умения жить и работать в коллективе. Роли: Ученики, Учитель, Директор школы, Завуч, Технический персонал. Игровые действия: Учитель ведет уроки, Ученики отвечают на вопросы, рассказывают, считают; Директор присутствует на уроке, делает записи в своей тетради (воспитатель в роли директора может вызвать к себе в кабинет учителя, дать советы), Завуч составляет расписание уроков; Технический работник следит за чистотой в помещении, дает звонок.

При подготовке к игре необходимо коллективно составить план-сюжет. Дети – участники, выступая как равноправные партнеры или выполняя главную (второстепенную) роль, могут косвенно влиять на изменение игровой среды. Руководителю – организатору необходимо поощрять сооружение взаимосвязанных построек (школа, улица, парк), правильно распределять при этом обязанности каждого участника коллективной деятельности. Предварительная работа может состоять из экскурсии в школу, беседы с учительницей 1 класса, разгадывания загадок о школе, обследования руками школьных принадлежностях, чтения детям произведений С. Маршака «Первое сентября», А. Алексина «Первый день», В. Воронковой «Подружки идут в школу», Э. Мошковской «Мы играем в школу», заучивания стихотворений А. Александровой «В школу», В. Берестова «Считалочка», изготовления атрибутов к игре (закладки, тетради, книжки-малышки, расписание...).

Развивающим элементом в игре старших дошкольников может быть введение нестандартного персонажа (Баба-Яга в парикмахерской, крокодил Гена в музее, Чебурашка в космосе и т. д.). Это позволит убрать из игр излишнюю серьезность, сделать их более спонтанными, придать им более знакомую игровую ситуацию.

Мощным инструментом для развития коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте становятся коммуникативные игры. Их проведение важно и необходимо проводить в инклюзивных группах. Это способствует формированию у незрячих дошкольников позитивного отношения к сверстникам, более успешной социализации и адаптации, повышению уровня эмоционального благополучия.

Игры для развития коммуникативных навыков, как парные, так и групповые, помогают нивелировать острые углы и проблемы общения со сверстниками у детей, склонных к изоляции из-за отсутствия зрения, имеющих низкую самооценку, проблемы с поведением или страдающих от страхов перед «всем миром». Игры также способствуют формированию навыков эффективного общения и сотрудничества. При разумной и грамотной организации игрового пространства дети становятся более уверенными и способными успешно взаимодействовать с окружающими.

В качестве примера коммуникативных игр можно привести несколько вариантов вербальной и невербальной игры «Попроси игрушку». Например, вербальный вариант этой игры позволяет обучить детей эффективным способам общения. Ребята делятся на пары, где у одного ребенка из пары должен находиться какой-либо предмет (игрушка, тетрадь, карандаш), другой же участник игры должен всеми способами попросить отдать предмет ему. Активному участнику необходимо постараться подобрать нужные слова, интонацию. Участник с предметом в руках дол-

жен отдать его только в том случае, если действительно захочет поделиться. Невербальный вариант этой же игры строится на таких средствах общения, как мимика, жесты и т.д. Затем дети меняются ролями [7; 10]. После проведения обоих вариантов игры воспитатель может провести беседу с детьми и узнать, в какой именно момент ребенок с предметом в руках захотел отдать его своему напарнику по игре. Такую игру можно проводить несколько раз в неделю (в разные дни). Коммуникативная игра формирует навыки эффективного взаимодействия, а также способствует развитию словарного запаса и невербальным средствам общения. Для детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения невербальный вариант данной игры – это отличный способ социализации в образовательную среду и подготовки к будущей школьной жизни.

Обобщая все вышесказанное, в заключение отметим, что сюжетно-ролевые и социально-коммуникативные игры для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют первостепенное значение при формировании коммуникативных навыков. В процессе игры расширяются горизонты восприятия действительности, повышается уровень развития предметно-игровых навыков. А благодаря творческому взаимодействию со взрослыми, игры позволяют систематизировать эмоциональный и социальный опыт в общении [5].

Список литературы

1. Вершинина А. А., Донгаузер Е. В. Игра как средство развития диалога у детей с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей / научная редакция Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург : [б. и.], 2021. С. 112–118.
2. Вибе Д. А., Донгаузер Е. В. Игра как средство патриотического воспитания младших школьников с умственной отсталостью // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей. Выпуск 6 / науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург : [б. и.], 2023. С. 16–23.
3. Григорьева Л. П. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 22 с.
4. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 416 с.
5. Кузовкова В. С. Влияние игровой деятельности на социализацию детей дошкольного возраста // Казанский педагогический журнал. 2013. № 3(98). С. 145–152.
6. Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Становление потребности детей в общении с взрослыми и сверстниками // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии : сборник научных трудов / под ред. М. И. Лисиной. М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. С. 55–78.

7. Лысова А. А. Игровая деятельность как средство формирования валеологической культуры обучающихся // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 4(164). С. 58–66.

8. Маханькова К. Е., Донгаузер Е. В. Методы формирования культуры общения детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сборник статей. Выпуск 3 / науч. ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург : [б. и.], 2019. С. 68–75.

9. Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л., Карабанова О. А. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36(1). С. 44–66.

10. Попова Е. И., Кондрашина А. Ф., Сунцова С. С. Сюжетно-ролевые игры 21 века для социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста 5–7 лет. Технологические карты. Предметно-игровая среда. Сценарии сюжетно-ролевых игр. Ишим : Изд-во ИПИ им. П.П. Ершова, 2018. 80 с.

11. Ремезова Л. А. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения : учебно-методическое пособие. Ульяновск : Издательство «Качалин А. В.», 2012. 166 с.

12. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М. : Педагогика, 1980. 192 с.

13. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1974. 288 с.

14. Фомичева А. Г. Выявление представлений дошкольников с нарушением зрения о внешнем облике человека: адаптация диагностического материала // Система комплексного сопровождения детей с нарушением зрения: проблемы подготовки кадров : сборник трудов конференции. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. С. 62–66.

15. Чердонов Р. А. Обучение приемам коммуникации детей с нарушениями зрения // Молодой ученый. 2020. № 45(335). С. 267–269.

УДК 376.37+373.25

Дорохова Татьяна Сергеевна,

SPIN-код: 7398-3667

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; 70571@mail.ru

Минина Валерия Александровна,

сотрудник, Психиатрическая больница № 8; 623101, Россия, г. Первоуральск, ул. Ватутина, 10; minina.lera99@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; задержка речевого развития; детская речь; дошкольники; социально-педагогическое консультирование; профилактическая работа; профилактика задержки речевого развития

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы профилактики задержки речевого развития детей дошкольного возраста. В качестве средства используется социально-педагогическое консультирование. Приводятся позиции исследователей по поводу видов консультирования; основных характеристик, форм, принципов, методов социально-педагогического консультирования. Подчеркивается значимость участия семьи в речевом развитии детей дошкольного возраста.

Dorokhova Tatyana Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Minina Valeria Alexandrovna,

Employee, Psychiatric Hospital No. 8, Russia, Pervouralsk

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONSULTING AS A MEANS OF PREVENTION OF DELAYED SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: preschool speech therapy; speech disorders; children with speech disorders; delayed speech development; children's speech; preschoolers; social and pedagogical consultation; preventive work; prevention of speech delay

ABSTRACT. The article discusses issues of preventing speech development delays in preschool children. Social and pedagogical counseling is used as a means. The positions of researchers regarding types of counseling are given; main characteristics, forms, principles, methods of socio-pedagogical consultation. The importance of family participation in the speech development of preschool children is emphasized.

В настоящее время интерес к речевому и средствам профилактики речевых нарушений возрастает, так же, как и число обращений к специалистам по вопросам задержки речевого развития. Одним из таких средств является консультирование.

Профилактика задержки речевого развития – это работа, позволяющая выявлять возможные отклонения на самых ранних этапах, врожденные или приобретённые заболевания/нарушения, сказывающиеся на речевом развитии ребенка [3].

Основоположниками социально-педагогического консультирования были Л. С. Выготский [2], Д. Б. Эльконин [21], А. Р. Лурия, Л. И. Рубинштейн, С. Л. Рубинштейн [17] и другие. В своих трудах они убедительно доказали, что все когнитивные функции ребенка развиваются через речь.

Одним из основных факторов успешной профилактики задержки речевого развития у детей дошкольного возраста выступает информированность родителей об этапах и способах речевого развития, чему способствует консультирование.

Теоретические подходы к практической консультативной помощи разрабатывали отечественные ученые такие, как И. В. Филипович, Р. Кочюнас, А. В. Меренков [13], Ю. А. Разенкова и др. Они отметили, что основой психологического консультирования является специально организованный процесс общения специалиста с участниками образовательного процесса.

Важность влияния семейной обстановки на речевое развитие ребенка дошкольного возраста в своих работах отмечали такие авторы как М. И. Лисина [11], А. В. Меренков [13] и другие. В настоящее время, в век развития информационных технологий, люди все реже пользуются устной речью. Не все взрослые осознают то, к каким последствиям это приводит. Не все знают, что неразвитость культуры общения в семье, не востребованность речи в целом становятся причинами задержки речевого развития и общего развития ребенка в последующем [8].

Выделяют четыре вида консультирования:

- интимно-личностное консультирование, направленное на решение проблем, связанных с личными взаимоотношениями клиента со значимым близким и/или различных неудач, страхов и др.;
- семейное консультирование, направленно на решение вопросов, связанных с личной жизнью обратившегося;

– социально-педагогическое консультирование, направленно на решение вопросов, связанных с научением, обучением и воспитанием детей, повышением педагогической квалификации взрослых;

– деловое консультирование, направленно на решение вопросов, связанных с профессиональной деятельностью человека [4].

Рассмотрим социально-педагогическое консультирование как средство профилактики задержки речевого развития детей. Социально-педагогическое консультирование – это вид консультирования по вопросам развития, воспитания и обучения детей, направленное на выстраивание систематического контроля над ходом социализации ребенка с целью его оптимизации и коррекции.

Цель социально-педагогического консультирования родителей – это мониторинг хода развития ребенка, относительно представлений о его нормотипичном онтогенезе, раннее выявление отклонений в развитии ребенка.

Одной из основных задач социально-педагогического консультирования родителей является определение путей практического решения проблем в развитии ребенка и повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей об онтогенетическом развитии ребенка. Так же к задачам рассматриваемой деятельности относится помощь в вопросах личностных проблем в воспитании ребенка [19].

Социально-педагогическое консультирование основывается на советах, рекомендациях, поддержке участников учебно-воспитательного процесса.

Исследователи называют следующие характеристики социально-педагогического консультирования:

– носит лечебно-рекомендательный характер;

– выступает средством повышения психологической и социально-педагогической компетентности участников учебно-воспитательного процесса;

– способствует осознанию проблемы участниками учебно-воспитательного процесса и поиску путей и способов решения проблемы;

– ориентирована на глубинные изменения в личности участника учебно-воспитательного процесса [20].

В научной литературе выделяют две формы учебно-воспитательного педагогической работы с родителями. Индивидуальная – это форма работы, при которой формируются навыки сотрудничества между родителями и ребенком и приемы коррекционно-воспитательной работы. При групповой форме родители получают информацию о педагогических технологиях взаимодействия с ребенком, основах воспитания в семье.

При этом групповая форма работы имеет следующие преимущества:

– выработка необходимых навыков коммуникативного поведения;

- получение информации с целью возможности анализировать восприятие себя другими участниками группы;
- наблюдение и анализ собственного поведения и участников группы;
- работа над собственными защитными психологическими механизмами.

Также групповые консультации могут быть однократными и многократными; по личному обращению; по вызову или направлению; без/с дополнительным тестированием; в чистом виде или в комбинации с другими видами психологической помощи.

Социально-педагогическое консультирование осуществляется на основе таких принципов, как:

- приоритет интересов ребенка;
- учет ближайших зон развития;
- комплексность;
- учет психических и физических возможностей ребенка, опора на результат психолого-педагогической диагностики [18].

В литературе отмечается, что социально-педагогическое консультирование часто сопровождается медико-генетической консультацией. Основной задачей которой выступает диагностика причин нарушений психофизического развития ребенка первых трех лет жизни. Так как в процессе социально-педагогического консультирования возникает потребность в решении внутрисемейных проблем, оно неразрывно связано с семейным консультированием. В результате оба вида консультирования складываются в единую консультативную процедуру.

Методами социально-педагогического консультирования являются наблюдение, интервью, беседа, активное и эмпатичное слушание. При этом беседа является одним из основополагающих. Поэтому важно реализовывать ее в соответствии с определенными требованиями:

- речь консультанта должна быть краткой, точной и немногословной;
- использование парадоксальных вопросов, которые ставят под сомнение то, что клиент считает абсолютно очевидным;
- формулировки должны носить уточняющие и углубляющие формулировки, цель которых углубиться в переживания;
- перефразирование негативных установок в положительные.
- выдерживание паузы после любого высказывания клиента [10].

С медицинской точки зрения профилактическое консультирование – это информирование и обучение обратившегося к специалисту навыкам, которые в свою очередь будут способствовать снижению факторов риска, вызывающих нарушения, заболевания, отклонения. Профилактическое

консультирование может быть кратким, углубленным; индивидуальным и групповое.

Групповое профилактическое консультирование характеризуется следующими признаками:

- включает несколько занятий;
- продолжительность занятий около 60 минут;
- наличие специальных программ обучения;
- формирование групп по сходным факторам риска и/или течением заболевания [5].

Социально-педагогическое консультирование осуществляется в несколько этапов:

- установление контакта (создание доверительной атмосферы между участниками процесса);
- запрос на консультацию (сбор информации и обозначение видения проблемы со стороны клиента);
- определение цели и консультативного решения (обозначение конкретных вариантов результата, в котором заинтересован клиент);
- обсуждение и принятие консультативного решения (поиск возможных вариантов решения проблемы и форм взаимодействия, таких, как тренинг, ролевые игры и т. п.);
- подведение итогов и завершение консультации (анализ результативности программы).

Подготовка и проведение социально-педагогического консультирования включает организацию пространства общения; приглашение к беседе; выявление причин молчания клиента; приемы начала процесса консультирования; решение проблемы советов и рекомендаций [4].

Можно выделить основные содержательные направления социально-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста:

1. Адаптация ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения.
2. Проблемы воспитания и обучения ребенка в семье.
3. Психолого-педагогические и индивидуальные особенности ребенка.
4. Поведенческие проблемы детей.
5. Вопросы речевого развития детей.
6. Детско-родительские отношения.
7. Обеспечение развивающей среды для ребенка.
8. Вопросы развития детей в онтогенезе [13].

Отсюда вытекает необходимость отметить то, что решение проблемы речевого развития требует активного общения и сотрудничества с ребенком и его родителями [15].

Таким образом, под социально-педагогическим консультированием можно понимать консультирование родителей по вопросам развития, воспитания и обучения детей, направленное на выстраивание систематического контроля над ходом социализации ребенка с целью ее оптимизации и коррекции и рассматривать его, как средство профилактики задержки речевого развития у детей дошкольного возраста. Ведь именно общение с родителями для ребенка является наиболее значимым и способствует его всестороннему развитию. Успешность профилактических мероприятий предполагает активное участие родителей, как в консультировании, так и в деятельности по речевому развитию детей [1].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о перспективности использования социально-педагогического консультирования родителей воспитывающих детей раннего возраста для профилактики задержки речевого развития, так как оно позволяет родителям понять потребности ребенка, получить информацию об особенностях индивидуального развития ребенка, найти пути практического решения проблем социализации ребенка.

Список литературы

1. Батышева Т. Т., Колчина Т. Ю. Место семьи в профилактике и коррекции нарушений речевого развития ребенка раннего возраста // Московская медицина. 2019. № 6(34). С. 87–96.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2014. 570 с.
3. Горлова Н. Проблема профилактики возможных отклонений в коммуникативно-речевом развитии современных детей в раннем возрасте // Коррекционно-развивающее образование. 2013. № 4(26). С. 43–49.
4. Гусейнова А. В. Консультирование семей детей раннего возраста по вопросам детского развития. М., 2021. 465 с.
5. Гусельникова Е. Е., Добромиль Я. Ю. Профилактика задержки речевого развития и нарушений в развитии речи у детей раннего возраста // Голос и коммуникации в современном мире. 2019. С. 10–15.
6. Данилова Е. И., Дмитриева Е. Е. Особенности коммуникативно-речевого развития детей третьего года жизни с задержкой речевого развития // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 46. С. 1644–1650.
7. Делягин В. М. Задержка речевого развития у детей // РМЖ. 2013. Т 21, № 24. С. 1174–1177.
8. Кирий А. Б. Взаимодействие с родителями как условие ранней профилактики нарушений речевого развития ребенка // Культура. Наука. Интеграция. 2012. № 1(17). С. 42–44.

9. Ларина И. П. Основные направления психолого-педагогического просвещения родителей по профилактике нарушений развития детей раннего возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 154–158.
10. Леонова О. А. Консультация для родителей и педагогов «Профилактика речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста» // Дошкольная педагогика. 2016. № 6(121). С. 18–20.
11. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.
12. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М., 1979. 320 с.
13. Меренков А. В. Родители и педагоги: растим ребенка вместе. Екатеринбург, 2005. 143 с.
14. Метлякова Л. А. Инновационные технологии поддержки семейного воспитания в учреждениях образования : учеб.-метод. пособие. Пермь, 2016. 330 с.
15. Молоканова Н. В., Билялова Н. А. Психолого-педагогическая поддержка семей и повышение педагогической культуры родителей детей дошкольного возраста // Учебный год, 2017. № 1(46). С. 28–32.
16. Немов Р. С. Развитие личности ребенка, М., 1987. 693 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
18. Социальная педагогика : учебник для вузов / М. А. Беляева, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : ИНФРА-М, 2016. 320 с.
19. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект : монография / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : Изд-во «Ажур», 2015. 224 с.
20. Тараканова О. Н. Консультирование родителей неговорящих детей // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 18. С. 77–90.
21. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М., 1989. 560 с.

УДК 376.1+37.036

Ефремова Татьяна Валерьевна,

преподаватель, Екатеринбургская детская школа искусств № 4 «Арт-Созвездие»; 620146, Россия, г. Екатеринбург, ул. Амундсена, 68А; tat-efr@mail.ru

Чигинцева Оксана Евгеньевна,

преподаватель, Екатеринбургская детская школа искусств № 4 «Арт-Созвездие»; 620146, Россия, г. Екатеринбург, ул. Амундсена, 68А; oksana-chiginceva@mail.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детские школы искусств; учреждения дополнительного образования; дети-инвалиды; познание мира; познание человека; социализация детей; художественно-эстетическое развитие

АННОТАЦИЯ. В статье представлен опыт включения детей-инвалидов с ограниченными возможностями в социальную среду детской школы искусств с целью художественно-эстетического образования, развития личностно-индивидуальных социальных возможностей и способностей всех участников инклюзивного сообщества.

Efremova Tatyana Valeryevna,

Teacher, Ekaterinburg Children's Art School No. 4 "ArtSozvezdie", Russia, Ekaterinburg

Chigintseva Oksana Evgenyevna,

Teacher, Ekaterinburg Children's Art School No. 4 "ArtSozvezdie", Russia, Ekaterinburg

SOCIALIZATION AND ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF A CHILD WITH DISABILITIES AT A CHILDREN'S ART SCHOOL

KEYWORDS: children's art schools; institutions of further education; disabled children; knowledge of the world; human cognition; socialization of children; artistic and aesthetic development

ABSTRACT. Presents the experience of including children with disabilities with disabilities in the social environment of a children's art school: artistic and aesthetic educa-

tion, the development of personal and individual social abilities of all participants in an inclusive community.

25 лет назад, в феврале 1999 года, в МАУК ДО «Екатеринбургская детская школа искусств № 4 «АртСозвездие» началась педагогическая деятельность, направленная на художественно-эстетическое воспитание и обучение детей-инвалидов со сложной структурой нарушений здоровья и личностно-индивидуального развития, нуждающихся в особой душевной заботе и в особых образовательных условиях.

В самом начале проводились индивидуальные уроки, а затем, с нового учебного года, группа детей в возрасте 8–10 лет со статусом «необучаемые» и разными медико-педагогическими диагнозами стала заниматься пять дней в неделю с утра до обеда. Первые преподаватели не имели специального образования, но были воодушевлены и вдохновлены международным опытом, знакомство с которым произошло во время экскурсионной поездки по городам Швеции в мае 1997 года. Преподаватели постепенно приобретали собственный опыт, постоянно проходили обучение, дополнительное к своему базовому образованию, по программам, имеющим отношение к специальной педагогике, в том числе олигофренипедагогике, логопедии, лечебной педагогике и социальной терапии, арт-терапии.

На сегодняшний день в школе реализуются две авторские комплексные образовательные программы: дополнительная адаптированная общеразвивающая программа «Свободное творческое развитие» для детей с нарушениями интеллектуального развития (срок обучения 5 лет) и дополнительная общеразвивающая программа «Театральная мастерская «Алые паруса» для детей и подростков с ОВЗ (срок обучения 3 года).

Разностороннему и многогранному развитию ребёнка способствует комплекс художественно-эстетических дисциплин: беседы об искусстве, музыка и музицирование, ритмика (эвритмия), изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, основы театральной игры и сценическая речь, культура общения. «Благодаря многоголосию различных искусств подопечные полнее воспринимают основы мировой художественной культуры и активнее включаются в совместное творчество» [7, с. 68].

В науке существуют разные понятия, характеризующие детей данной категории: дети с ограниченными возможностями здоровья, с нарушениями интеллектуального развития, с проблемами и трудностями в обучении, особые, «с особыми нуждами», «нетипичные» «аномальные», «исключительные» [13, с. 7]. Подобные формулировки, а также такие, как, например, «сочетанные дефекты психического развития», подходят для внешнего формального описания, но для конкретной реальной деятельности необходим особый подход [20]. Знания различных методов,

методик, практик, способов и направлений в профессиональной работе с детьми, имеющими особенности, конечно, имеет огромное значение, но в практической деятельности зачастую приходится действовать, исходя из конкретной ситуации, реализуя интуитивные методы работы, с помощью которых интуитивно «прибегать к поиску нестандартных решений» [21]. Разработанные «методички», рекомендации, руководства с принципами «социокультурной адаптации детей-инвалидов», «гуманизации образования, абилитации, саморазвития, интеграции и фасилитации» включают в себя ценные обобщённые сведения, но они не могут служить «рецептом на все случаи жизни» [19].

Исходя из постулатов антропософии, при работе с ребенком с ОВЗ необходимо помнить о взаимодействии четырёх сущностных сил человеческого организма, три из которых «родственны» природным царствам: минеральному, растительному и животному, четвёртый – «я», собственно человеческий, предназначен для выстраивания взаимодействия трёх. Кроме этого, важно учитывать соотношение двенадцати органов чувств и особенностей темперамента человека. При нарушениях структуры тела, душевно-духовное не в состоянии действовать в достаточной мере, поэтому необходима помощь тех, кто хочет и может с уважением к здоровому духовному «я» обеспечивать достойную человека жизнь [16]. Лечебно-педагогическая диагностика ориентируется на три пары взаимополярных картин-образов своеобразия проявлений мышления, чувств и воли, опирается на этапы и «факторы детского развития», что является ценным для понимания состояния подопечного, выстраивания образовательного пути и соответствующей педагогической помощи [10; 24]. При соблюдении основ лечебной педагогики в одной группе могут заниматься дети с различными характерными особенностями поведения, восприятия, речи, эмоций, волевых импульсов. И это не является препятствием, а наоборот, помогает в общем учебном процессе, предоставляя возможность каждому участвовать в меру своего «я».

В школе искусств «АртСозвездие» важное место занимает арт-педагогика – творческое познание человека средствами искусства с опорой на вальдорфскую и антропософскую лечебную педагогику. Основная идея – совместная познавательная деятельность учителя и учеников, которые вместе наблюдают и исследуют феномены, «за счёт создания творческой среды познают мир» и создают художественные композиции [5, с. 45]. Знания не даются готовыми, а добываются по крупицам, которые, как «семена и зёрна, могут прорасти» и развиваться в дальнейшей жизни. При использовании элементов вальдорфской педагогики удастся создать атмосферу теплоты, заинтересованности, искренности, взаимного внимания, уважения и доверия, отсутствие пристрастных суждений, отказ

от отметок, эмоциональную насыщенность учебного процесса [16, с. 147]. Педагоги, работающие в инклюзивных группах, следуют совету – «изучайте, обучая, и обучайте, изучая» [9, с. 72].

Музицирование (вокальное и инструментальное) имеет важное значение в учебном процессе, оно в той или иной мере присутствует на всех занятиях, а также на открытых мероприятиях. Наиболее подходящей и доступной для реализации является «универсальная концепция элементарного музицирования Карла Орфа» [6, с. 174]. Понятие «элементарное» («элемент») не означает «упрощённое, примитивное», в нём заключена суть самого основного: того, что представляет из себя музыкальное искусство, а также литература, художественная речь, искусство движения (ритмика и эвритмия) и театрализация, составляющие основу обучающей системы. На всех уроках постоянно звучат песенки, помогающие настроиться на творческий лад. Благодаря знакомству преподавателей с системой Карла Орфа и её практическому применению созданы эссе об элементарной теории и практике на уроках музыки и музицирования, суть которых возможно транслировать на все другие учебные дисциплины.

О гармонизирующей целительной силе искусства и художественно-творчества известно с древних времён. «В настоящее время арт-терапия широко используется в коррекции различных отклонений и нарушений развития ребёнка» [4, с. 17]. Арт-терапия «начинает занимать всё большее место в медицинской, педагогической, культурной деятельности» [1, с. 113]. Видов арт-терапии множество: «музыкотерапия», «кинезитерапия», «вокалотерапия», «библиотерапия» и т. д. [12]. Культура и искусство естественным образом «регулируют, гармонизируют, социализируют жизнь, создают для детей ситуацию общения, взаимодействия, сотрудничества» [3, с. 4], при этом важно учитывать индивидуальные потребности и возможности ребенка. «Индивидуальная образовательная траектория позволяет объединить усилия всех субъектов образовательных отношений, способствуя получению положительного синергетического эффекта» [23, с. 136].

Учреждения дополнительного образования организуют педагогическую деятельность, направленную на помощь детям-инвалидам, но зачастую используют программы, которые не подходят для всех учеников. Некоторые авторы считают, что «лишь при индивидуально-адаптивном подходе возможен положительный результат» [17, с. 216]. Личностно-индивидуальный подход имеет свои плюсы, но известно, что человеческое «я» может развиваться исключительно в человеческом сообществе, встречаясь, общаясь и взаимодействуя с людьми, имеющими различные способности, возможности, характеры, интересы, взгляды и предпочтения. Кроме этого, важны методы, которые применяет педагог и та среда,

которая создана в учреждении. В статье «Педагогика, которая лечит» говорится «недирективные методы способствуют пробуждению самостоятельности и интереса ребёнка... Все дети должны обучаться: необучаемых не бывает... Чем тяжелее состояние ребёнка, тем более (а не менее!) он нуждается в обучении. Правильно организованная образовательная среда оказывает... сильное терапевтическое воздействие» [14, с. 8].

В качестве примера для работы в инклюзивных группах можно предложить модель «школа полного дня» [15]. Проект малокомплектных инклюзивных классов, включающий общеобразовательные учебные дисциплины, преподаваемые вальдорфскими и лечебными педагогами, художественные ремесленные и рукодельные мастерские, оформленные и обеспеченные соответствующим оборудованием, инструментами и материалами, был бы ярким событием в социальной жизни. Репертуар, наработанный преподавателями отделения свободного творческого развития ЕДШИ №4 «АртСозвездие» за 25 лет, интересен не только учащимся с ограниченными возможностями здоровья, но и для всех других детей.

Особо отметим необходимость и возможность творческого взаимодействия триады «педагог – ученик – родитель» [11]. Деятельность инклюзивных творческих коллективов, в состав которых включены учащиеся, их родители и родственники, а также преподаватели, очень плодотворна: все вместе сообща они решают различные задачи как в подготовке концертных номеров, так и во время художественных выступлений, когда происходит «природосообразный ход саморазвития» [22, с. 54].

В 1919 году основателя вальдорфской педагогики Рудольфа Штайнера спросили, будет ли в новой школе профессиональная специализация, и получили однозначный ответ: «профессия – «Человек» [8]. В 2024 году отмечается 100 лет лечебной педагогике и социальной терапии: во всём мире состоятся мероприятия, темы которых звучат так: «Сообщество в диалоге – учимся инклюзии вместе», «Развитие социальной инклюзии», «Идентичность», «Достоинство Человека», «Здравствуй, Человек!».

В заключение приведём слова из опубликованной статьи: «В Екатеринбурге есть яркие примеры социально ответственной деятельности отдельных специалистов и учреждений культуры. В первую очередь, это лидерский опыт Екатеринбургской детской школы искусств № 4 «АртСозвездие» с её авторской образовательной программой «Свободное творческое развитие» по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья от 6,5 до 17 лет. Благодаря таланту и ответственности преподавателей, поддержке Управления культуры в школе искусств накоплен огромный опыт инклюзии в художественном образовании» [2, с. 168]. Своими наработками преподаватели делятся на встречах в рамках городской методической секции свободного творческого развития и Городского ре-

сурсного центра по направлению арт-педагогика, который в течение многих лет ведёт свою деятельность на базе школы.

Список литературы

1. Ажимова Е. Г. Эстетическое воспитание школьников и работа с детьми с проблемами здоровья в Приморской картинной галерее (в рамках музейно-педагогической программы) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2013. № 2(22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-vospitanie-shkolnikov-i-rabota-s-detmi-s-problemami-zdorovya-v-primorskoy-kartinnoy-galeree-v-ramkah-muzejno-pedagogicheskoy-programmy> (дата обращения: 19.03.2024).

2. Ахьямова И. А., Стайна О. А. Культурная инклюзия в художественном образовании г. Екатеринбурга // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 167–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39523748> (дата обращения: 19.03.2024).

3. Безграничные возможности: Культура и искусство в системе социально-культурной адаптации инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья : библиографический указатель / О. Г. Колесникова [и др.]. Ижевск : [б. и.], 2018. 86 с. URL: <https://unatlib.ru/publishing-library/bibliographic-tools/4545-bezgranichnye-vozmozhnosti> (дата обращения: 19.03.2024).

4. Буровкина Л. А., Андрейчук В. А. Развитие творческих способностей детей-инвалидов средствами арт-терапии // МНИЖ. 2016. № 6-3(48). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26181555> (дата обращения: 19.03.2024).

5. Буторина О. Ю. Роль учреждений дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ТГПУ. 2009. № 5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=knyalb> (дата обращения: 19.03.2024).

6. Гончарук А. Ю. Социокультурно-педагогическая арт-терапия детей-инвалидов средствами музыкального искусства // Вестник Академии права и управления. 2017. № 1(46). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28888174> (дата обращения: 19.03.2024).

7. Ефремова Т. В., Чигинцева О. Е. Полихудожественный подход в создании инклюзивной театральной постановки для коллектива детей с ограниченными возможностями здоровья // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве : сборник статей III международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2021. С. 60–69. URL: <https://elibrary.ru/aqmjar> (дата обращения: 19.03.2024).

8. Ефремова Т. В., Чигинцева О. Е. Социально-культурный проект «Здравствуй, человек!» (к 20-летию инновационной практики лечебной педагогики и социальной терапии в школе искусств) // III Всероссийские Фроловские педагогические чтения. «Наша история» : сборник материалов Всероссийского научно-исследовательского проекта. Екатеринбург, 2019. С. 137–143.

9. Забрамная С. Д., Исаева Т. Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. М. : В. Секачев, 2012. 88 с.

10. Кёниг К. Лечебно-педагогическая диагностика / пер. с нем. В. Гончаров. Чебоксары, 2001. 189 с.

11. Киреева О. А. Творческое взаимодействие триады «Педагог – ученик – родитель» в процессе социально-культурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Культура: теория и практика. 2015. № 9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27241668> (дата обращения: 19.03.2024).

12. Мещанова Л. Н., Шмидт А. О. Социальная реабилитация ребенка с ограниченными возможностями в условиях интегративной театрально-хоровой деятельности // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 4. С. 128–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22267415> (дата обращения: 19.03.2024).

13. Мещанова Л. Н. Коррекционное развитие ребенка с ОВЗ средствами музыкального искусства : учебно-методическое пособие. Саратов, 2016. 51 с. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1656.pdf (дата обращения: 19.03.2024).

14. Педагогика, которая лечит. Опыт работы с особыми детьми / сост. М. С. Дименштейн. М. : Теревинф, 2013. 240 с.

15. Прокудин Ю. П., Макарова Л. Н., Акулинина В. С. Интеграция общего и дополнительного образования детей в школе полного дня: опыт реализации // Вестник ТГУ. 2010. № 4. С. 133–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=mnhccx> (дата обращения: 19.03.2024).

16. Рыжова Е. В. Использование элементов вальдорфской педагогики в отечественной системе образования // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2008. № 10. С. 146–149. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11728378> (дата обращения: 19.03.2024).

17. Савенкова С. В. Влияние программ дополнительного образования по музыке на развитие творческих способностей детей с нарушением зрения // КИДЖ. 2020. № 2(139). С. 211–222. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43774963> (дата обращения: 19.03.2024).

18. Савич Л. Е. Арт-терапия как средство социализации и социальной адаптации: о возможностях вуза культуры и искусств // Вестник КазГУКИ. 2015. № 4-1. С. 56–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-sredstvo-sotsializatsii-i-sotsialnoy-adaptatsii-o-vozmozhnostyah-vuza-kultury-i-iskusstv> (дата обращения: 19.03.2024).

19. Салахов Р. Ф. Ведущие принципы социокультурной адаптации детей-инвалидов в интегративном образовательном пространстве детской школы искусств. Филология и культура. 2010. № 22. С. 319–323. URL: http://kpfu.ru/publication?p_id=33282 (дата обращения: 19.03.2024).

20. Тельнюк И. В., Коваленко А. М. Опыт работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений дополнительного музыкального образования // Коррекционно-педагогическое образование. 2022. № 4(32). С. 54–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-raboty-s-detmi-imeyuschimi-ogranichennye-vozmozhnosti-zdorovya-v-usloviyah-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-muzykalnogo> (дата обращения: 19.03.2024).

21. Ткачева А. Н. Особенности музыкального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств // Современное педаго-

гическое образование. 2019. № 12. С. 156–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41828904> (дата обращения: 19.03.2024).

22. Феталиева Л. П., Стародубцева Т. В. Особенности восприятия музыки младшими школьниками с задержкой в развитии в условиях инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1(56). С. 54–57. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25625134> (дата обращения: 19.03.2024).

23. Шебанец Е. Ю. Проблема проектирования индивидуальной образовательной траектории для детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 1. С. 132–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32833191> (дата обращения: 19.03.2024).

24. Хольцапфель В. Дети, нуждающиеся в особом уходе: к лечеб. педагогике Рудольфа Штайнера. Калуга : Духов. познание, 1999. 299 с.

УДК 376.1(47)

Золотаренко Полина Даниловна,

студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; polia.zolotarensko@yandex.ru

Коротун Анна Валериановна,

SPIN-код: 9653-9815

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; korotun83@bk.ru

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: специальное образование; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети-инвалиды; нормативно-правовые акты; право на образование

АННОТАЦИЯ. В данной статье описывается содержание специального и инклюзивного образования в отношении лиц с ограниченными возможностями; описывается сфера нормативно-правового регулирования в области специального и инклюзивного образования. Рассматривается право на получение образования лицами с ОВЗ и лицами-инвалидами.

Zolotarensko Polina Danilovna,

Student of Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Korotun Anna Valerianovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

KEYWORDS: special education; inclusive education; inclusive educational environment; children with disabilities; disabilities; disabled children; regulations; right to education

ABSTRACT. This article describes the content of special and inclusive education for people with disabilities; describes the scope of legal regulation in the field of special and inclusive education. The right to education for persons with disabilities and persons with disabilities is being considered.

Специальное образование и инклюзивное образование имеют долгую историю развития, которая отражает изменяющиеся представления об образовании и правах детей с особыми потребностями. В России имеются свои особенности становления инклюзивного и специального образования. Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов традиционно является одним из значимых аспектов современной государственной политики в сфере образования. Особую актуальность эта проблема приобретает в связи с ратификацией Российской Федерацией Конвенции «О правах инвалидов» [8].

Инклюзивное образование – совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей [3].

Специальное образование – это направление образования, которое ориентировано на обучение и воспитание детей и молодежи с особыми образовательными потребностями. Основная цель специального образования заключается в создании условий для полноценного развития каждого ученика, учитывая его индивидуальные особенности, специфические потребности и возможности. Специализированное образование не может существовать без тесного сотрудничества с коллегами из других областей, которые должны быть привлечены для решения сложных задач по воспитанию особых детей [12].

Цель специального образования, как определено в «Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья», заключается в интеграции детей с особыми образовательными потребностями в процесс обучения через применение специальных методов, приемов и средств обучения, а также в расширении образовательной среды. Необходимость обеспечения прав людей с ограниченными возможностями признается как отдельными индивидами, группами людей, так и специалистами различных областей науки, а также мировым сообществом [7].

В отечественной специальной педагогике вопросом специального образования занимались Л. С. Выготский, Л. В. Занков, И. М. Соловьев, Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев и др. и основной идеей было то, что коррекционная работа осуществляется в процессе обучения детей элементарным общеобразовательным знаниям [14].

Считается, что нормативно-правовая база общества должна гарантировать соблюдение прав людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Понятие «права человека» может иметь различные интерпретации, но в общем оно связано с определенными социальными возможностями и свободами, определяющими правовое положение индивида в современном обществе. Это принципиальное положение также актуально для людей с ограниченными возможностями.

Один из ключевых документов, определяющих содержание нормативно-правовой основы развития специального профессионального образования в России, является Всеобщая декларация прав человека, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года [13].

Специальная система образования включает дошкольные и школьные коррекционные учреждения для детей с различными особенностями развития. Прием в эти учреждения осуществляется после обследования и заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а также с согласия родителей. Целью специального образования является предоставление каждому ребенку условий для комплексной коррекции его развития – психологической, педагогической и медицинской. Главная задача заключается в компенсации недостатков развития.

В соответствии с законодательством РФ детям с особыми образовательными потребностями гарантировано право на качественное образование. Для этого предусмотрены специальные условия обучения, адаптированные учебные программы и наличие квалифицированных специалистов (дефектологов) [5]. За последнее время было сделано много работы по улучшению нормативно-правовой базы специального образования, включая разработку специальных образовательных стандартов и адаптированных программ для различных видов специальных школ. Эта работа продолжается и за последнее время сделано немало по развитию нормативно-правовой базы специального образования.

Важным шагом стала разработка и внедрение с 2016 года двух специальных образовательных стандартов: ФГОС для обучаемых с ОВЗ и ФГОС для обучаемых с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Разработаны примерные адаптированные программы по всем учебным предметам для всех видов специальных школ. Работа в этом направлении продолжается. Так в декабре 2021 года опубликован проект «Стратегия развития образования детей с ограниченными воз-

возможностями здоровья и детей с инвалидностью в РФ на период до 2030 года», а также проект «Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года)», утвержденный Правительством РФ [12].

В Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» в статье 4 (главы I) прописана компетенция федеральных органов государственной власти в области социальной защиты пункт 4 этой статьи важен для учебных заведений специального профессионального образования, т.к. указывает на общие принципы организации и осуществление медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов. Этот пункт, а также пункты 6, 7, 8, 9 дают возможность распределить долю ответственности по определённым направлениям деятельности конкретного учебного заведения с федеральными органами. В части 3 статьи 7 (содействие ребёнку в реализации и защите его прав и законных интересов) определяется, что «педагогические, медицинские, социальные работники, психологи и другие специалисты могут участвовать в мероприятиях по обеспечению защиты прав и законных интересов ребёнка в органах образования, здравоохранения, труда и социального развития, правоохранительных и других органах, занимающихся защитой прав ребёнка [6].

Развитие современной системы образования, «борьба» за права инвалидов, информационная пропаганда помощи детям и взрослым с особенностями здоровья и развития привели к необходимости введения в образовательную практику нормативных документов, в которых прописывается регламент на получение образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях общеобразовательной школы [2].

Нормативно-правовую базу инклюзивного образования в Российской Федерации составляют документы федерального (Конституция, законы, кодексы – Семейный, Гражданский и др.), правительственного, ведомственного и регионального уровней. Конституция РФ – основополагающий документ на территории РФ, на основе конституции базируются и разрабатываются все законы. В ст.43 говорится: «Каждый имеет право на образование», это означает, что право на образование принадлежит каждому человеку независимо от правового, социального, имущественного или иного статуса. Федеральный закон «Об образовании в РФ» даёт определение инклюзивному образованию, инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; ст. 28 адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для лиц с ограни-

ченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц; ст. 42 [9].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» обоснована необходимость организации инклюзивного образования как необходимого условия обеспечения равных прав для получения образования всеми обучающимися, в том числе и с особыми образовательными потребностями на основе реализации принципа реального учета индивидуальных возможностей последних. Кроме того, инклюзивное образование призвано способствовать успешной социализации детей с ОВЗ, что в последующем расширяет их возможности для наиболее успешной самореализации в трудовой, профессиональной и в целом в социальной деятельности [15]. В редакции Федерального закона «Об образовании в РФ» от 23.07.2013 инклюзивное образование определяется как основа «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивиду – Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». С изменениями и дополнениями от 7 марта 2018 г. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». 4 и обосновывается введение федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) начального общего образования (далее – НОО) для детей с ОВЗ5 и ФГОС общего образования (далее – ФГОС ОО) для детей с интеллектуальной недостаточностью [15].

Несмотря на детальные указания нормативных и правовых актов, вопросы инклюзии остаются для системы образования современной России острой проблемой. Многие ученые в этой области, такие как А. В. Захарова и Т. Г. Неретина, Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова выделяют проблему недостаточной продуманности пути успешной социализации и профессиональной адаптации детей с ОВЗ и детей-инвалидов в сложившихся условиях организации образовательного процесса [10]. Серьезной проработки также требует проблема создания условий для социальной адаптации и трудовой интеграции в социум детей с ОВЗ [3]. Особое значение решение этих задач приобретает для людей с неудачной первичной социализацией, которые не смогли реализоваться в полученной профессии и вынуждены переучиваться, то есть проходить так называемую вторичную социализацию [10].

Анализ нормативно-правовых документов, дающих право детям-инвалидам получать полноценное образование показал, что эта задача является одной из приоритетных задач современной правовой политики нашего государства. Наиболее глубокое решение этой задачи может быть

достигнуто при обеспечении детей с ОВЗ получать возможность в инклюзивном образовании [11].

За последние тридцать лет в России произошел значительный прогресс в области образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Система специального коррекционного образования была сохранена, в то время как в некоторых странах Западной Европы она была свернута. Теперь в России инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья могут выбирать между учебой в коррекционном учреждении или в образовательном учреждении с инклюзивной формой обучения [1; 3]. Это стало возможным благодаря реальному характеру законодательной базы образования для этой категории граждан. Национальная система образования в настоящее время действует в соответствии с законодательством, включая статью 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4].

В настоящее время в России инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность выбирать между обучением в специальных коррекционных учреждениях и в образовательных учреждениях с инклюзивной формой обучения. Это стало возможным благодаря развитой законодательной базе в области образования для данной категории граждан. Национальная система образования в России действует в соответствии с законодательством, включая статью 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [15]. Граждане с ограниченными возможностями имеют право на доступ к качественному образованию и выбор формы обучения, наиболее подходящей для них. Развитие инклюзивного образования и сохранение специального коррекционного образования позволяют обеспечить индивидуализированный подход к обучению каждого ребенка, учитывая его особенности развития и потребности. Важно продолжать работу по улучшению условий обучения для всех детей, вне зависимости от их специфических потребностей [16].

Список литературы

1. Вакуленко О. В., Вакуленко Н. Ю. Роль социального педагога в оказании помощи семьям «группы риска» // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 44–47.
2. Глузман Ю. В. Подготовка педагогов к работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья: опыт зарубежных университетов // Гуманитарные науки. 2020. № 1(49). С. 94–98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-k-rabote-s-doshkolnikami-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-opyt-zarubezhnyh-universitetov> (дата обращения: 15.04.2024).
3. Гочошвили Н. Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы // Вестник науки и образования. 2019. № 12-1(66). С. 98–101. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-harakteristika-suschnost-printsipy> (дата обращения: 15.04.2024).

4. Дегтярева Т. Н., Крейк А. И. Нормативно-правовая основа становления специального профессионального образования в России // Вестник экономики, права и социологии. 2022. № 1. С. 135–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovaya-osnova-stanovleniya-spetsialnogo-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 14.04.2024).

5. Евтушенко И. В. Характеристика современной системы специального образования // Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья. 2013. С. 8–10. URL: https://www.nbcmedia.ru/upload/iblock/0a6/evtushenko_blok.pdf (дата обращения: 15.04.2024).

6. Екжанова Е. А. Современное состояние специального и инклюзивного образования // Системная психология и социология. 2022. № 2(42). С. 26–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-spetsialnogo-i-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.04.2024).

7. Захарова А. В. Социально-правовые аспекты сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного школьного обучения // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 2. С. 117–120. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pravovye-aspekty-soprovozhdeniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-integrirovannogo-shkolnogo-ysclid=lv626ygtzl224944338> (дата обращения: 15.04.2024).

8. Ибрагимова А. Р., Хайбуллаева Ф. Р. Инновационные технологии в специальном образовании // Современное педагогическое образование. 2019. № 8. С. 124–128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-spetsialnom-obrazovanii> (дата обращения: 15.04.2024).

9. Королева Ю. А. Инклюзивная компетентность современных педагогов: особенности и факторы, ее определяющие // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-3. С. 142–144. <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-kompetentnost-sovremennyh-pedagogov-osobennosti-i-factorye-e-opredelyayuschie?ysclid=lv62fgwsi7714888196> (дата обращения: 15.04.2024).

10. Неретина Т. Г., Кружилина Т. В., Орехова Т. Ф. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. № 2. С. 14–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 15.04.2024).

11. Сергунина О. В. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Интегративная педагогика. 2017. № 2(85).

12. Смирнова Л. В. Актуальные проблемы специального образования: анализ ошибок и пути преобразований // Коррекционно-педагогическое образование. 2022. № 4(32). С. 5–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-spetsialnogo-obrazovaniya-analiz-oshibok-i-puti-preobrazovaniy> (дата обращения: 15.04.2024).

13. Смирнова Л. В. Специальное образование: работа над ошибками // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики

и психологии высшего образования. 2022. № 4(4). С. 5-17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsialnoe-obrazovanie-rabota-nad-oshibkami> (дата обращения: 15.04.2024).

14. Суман Н. В., Азарова М. С., Волкова О. В., Кукушкина О. В. Организационно-педагогические условия проектирования инклюзивной образовательной среды для детей с особыми потребностями // Коррекционно-педагогическое образование. 2023. № 3(35). С. 26–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-proektirovaniya-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredy-dlya-detey-s-osobymi-potrebnostyami?ysclid=lvbaihk8k3833833554> (дата обращения: 15.04.2024).

15. Шевелева Д. Е. Законодательный статус и нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования в России и за рубежом (сопоставительный анализ) // Народное образование. 2020. № 2(1479). С. 44–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonodatelnyy-status-i-normativno-pravovoe-obespechenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii-i-za-rubezhom-sopostavitelnyy-analiz?ysclid=lv6alc5o3q278958289> (дата обращения: 15.04.2024).

УДК 378.147+376.1(47)

Иванова Алена Андреевна,

SPIN-код: 1433-7935

аспирант кафедры общей психологии, психологии личности и истории психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; alenadrzhina11@mail.ru

Токарская Людмила Валерьевна,

SPIN-код: 8193-7567

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; liydnil@mail.ru

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦАМИ С ОВЗ В РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; студенты-инвалиды; лица с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; правовое регулирование; образовательный процесс; нормативно-правовые акты

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены правовые основания процесса получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья в России, история развития доступности обучения. Приведены также нормативные акты и государственные программы, способствующие повышению доступности получения высшего образования лицами с ОВЗ.

Ivanova Alena Andreevna,

Postgraduate Student of Department of General Psychology, Personality Psychology and History of Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russia, Ekaterinburg

Tokarskaya Lyudmila Valerievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Pedagogy and Educational Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russia, Ekaterinburg

REGULATORY AND LEGAL BASIS FOR THE PROCESS OF OBTAINING HIGHER EDUCATION FOR PERSONS WITH DISABILITIES IN RUSSIA

KEYWORDS: higher education institutions; disabled students; persons with disabilities; disabilities; legal regulation; educational process; regulations

ABSTRACT. The article discusses the legal basis for the process of obtaining higher education by persons with disabilities in Russia, the history of the development of accessibility to education. Regulatory acts and government programs that help increase the accessibility of higher education for persons with disabilities are also presented.

В настоящее время высшее образование является основным инструментом приобретения людьми профессиональных знаний и навыков, а наличие высшего образования в России остается фактором, повышающим успешность трудоустройства выпускника. Так, по данным Росстата за 2016–2020 годы, выпускники вузов имеют более высокий шанс на трудоустройство: после окончания высшего учебного заведения нетрудоустроенными остаются всего 6,9% специалистов, в то время как после окончания колледжа или техникума около 13,9% выпускников (Федеральная служба государственной статистики). Высшее образование дает человеку больше различных возможностей после окончания университета, и, соответственно, в дальнейшем повышает вероятность профессиональной и личностной самореализации человека, что влияет на его качество жизни [2, с. 21]. Особенно важно получение высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) можно обозначить как затрудненные условия развития. Задача нормального развития личности состоит в становлении самостоятельной личности в психологическом и юридическом аспектах, становлении полноправным субъектом, способным нести ответственность и иметь права [7, с. 83]. В этом контексте развитие личности лиц с ОВЗ является нормальным, а не аномальным. Л. С. Выготский подчеркивал, что «слепой и глухой способны ко всей палитре человеческого поведения, то есть к активной жизни». Таким образом, можно говорить не о нарушении личности, а о личностном своеобразии людей с ОВЗ.

Однако важно отметить существенное отличие от ситуации развития «условно здоровых» людей, заключающееся в том, что человек с ОВЗ собственные задачи развития решает в условиях дефицита ресурсов. Дефицит ресурсов, в свою очередь, создает определенные трудности (большие затраты различных ресурсов) на пути к достижению целей и предъявляет повышенные требования к личности. При этом повышенный уровень требований может не стать ограничением возможностей для лично-

сти. Развитие будет идти в зависимости от наличия поддерживающей среды и от того, насколько сама личность мотивирована и способна к приложению значительных усилий для ответа на вызовы ситуации развития [15, с. 277].

Можно выделить следующие преимущества, которые дает высшее профессиональное образование студентам с ОВЗ: расширение социальной сети контактов, появление стремления развиваться и придерживаться активной жизненной позиции, увеличение шансов профессиональной самореализации, а также повышение конкурентоспособности на рынке труда [1, с. 83].

С одной стороны, включение студентов с ОВЗ в вузовскую среду позволяет им эффективнее социализироваться и преодолевать изоляцию от общества, вести более активный образ жизни. С другой стороны, это имеет большое значение для общества – изменение отношения к людям с особенностями развития может в дальнейшем обеспечить рост уровня духовного развития российского общества [5, с. 100].

Также неотъемлемой частью обучения в высшем учебном заведении является причастность человека к такой особой социальной группе как студенчество. В возрастном отношении студенчество охватывает хронологические границы от 17 до 25 лет, что чаще всего отождествляется с периодом юношества или ранней взрослости, для которого характерно усложнение социально-ролевых аспектов общения, расширение зоны зрелости личности [13, с. 453]. Интеграция в студенческое общество является крайне важным и необходимым фактором для социализации и адаптации личности в обществе в целом, что имеет особое значение для студентов с ОВЗ. Адаптация, как ее определяет Ф. Б. Березин, – это есть «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, позволяющей удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивать соответствие психической деятельности и поведения требованиям среды» [3, с. 84]. Адаптация может способствовать более успешному процессу обучения и развитию собственного потенциала студента.

Важно отметить, что студенты с инвалидностью и ОВЗ вынуждены совладать не только с трудными жизненными ситуациями, с которыми сталкиваются и студенты с типичным развитием при обучении в вузе, но и с трудностями, обусловленными их «нозоспецифичными адаптационными трудностями» [11, с. 40]. Так, например, у лиц с сенсорными нарушениями «повреждения» относятся не столько к центральным функциям, обеспечивающим функционирование психической деятельности, сколько к периферическим – сенсорным функциям, отвечающим за взаимодей-

стве субъекта с миром. И таким образом, «личность остается сохранным ресурсом, роль которого даже повышена по сравнению с физически сохранными индивидами» [9, с. 7].

Высшие учебные заведения предъявляют к личности студента особые, определенные требования. Среди таких требований – самостоятельное овладение знаниями, обеспечение контроля над эффективностью образовательного процесса, установление социальных контактов различного уровня [14, с. 124]. Обучение в университете требует от студента актуализации его системы внешних и внутренних ресурсов. Так, по мнению Д. А. Леонтьева, ресурсы человека определяют степень ситуационного ограничения конкретного человека. Если внешние (ситуационные) ресурсы определяются ситуацией извне, то внутренние (личностные) ресурсы задаются некой инструментальной оснащенностью личности и определяют, какие возможности может реализовывать человек [8, с. 18].

Студентам с ОВЗ, обучающимся в высших учебных заведениях, образовательная среда представляет все вышеперечисленные условия и требования [12, с. 122]. Однако, во многих вузах России можно отметить наличие определенных препятствий, с которыми сталкиваются студенты с ОВЗ [6, с. 107]. В первую очередь, можно отметить недостаточное развитие специально организованной, приспособленной среды в вузе: несоблюдение СанПиНов, отвечающих за оборудование и содержание территории (например, отсутствие пандусов для инвалидных колясок/поручней и т.д.), отсутствие оборудованных помещений (студенты часто не имеют доступ к специальной технике) и многое другое, а также отсутствие или недостаток в штате вузов преподавателей и других сотрудников, прошедших специальную переподготовку для работы со студентами с ОВЗ [10; 4, с. 33]. Таким образом, исходя из положения о том, что внешние ресурсы для студентов с ОВЗ имеют достаточно ограниченный характер, возникает необходимость актуализации внутренних ресурсов личности для успешной адаптации и интеграции в студенческую среду, а также реализации образовательной деятельности студентом.

Также для уточнения характерных особенностей обучения в вузе, с которыми сталкиваются студенты с ОВЗ, представляется необходимым рассмотреть исторический аспект доступности обучения для данной категории лиц.

Сфера профессионального образования претерпевает глубокие изменения в целях создания необходимых условий получения качественного образования для студентов с ОВЗ и инвалидностью. Доступность получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья в России долгое время имела формальный характер. Несмотря на то, что реализация обучения людей с инвалидностью в России насчи-

тывает десятки лет, наибольшую распространенность инклюзивное образование в вузах получило лишь в последнее время. Так в период с 1930 по 1960 гг. в Ленинграде и Москве были введены первые адаптированные программы для отдельных категорий лиц с инвалидностью [16, с. 93].

С 1960-х гг. расширяется количество вузов и специальностей для инвалидов. Важным событием в реформировании системы образования является принятие в 1995 году Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», впервые предусматривавшего «обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ» (Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (последняя редакция)). Также принимается ряд других нормативных актов, содействующих реализации федеральных программ по увеличению приема лиц с инвалидностью в вузы, а также программ по расширению вариативности образовательных программ технического и гуманитарного профилей.

И лишь около десяти лет назад, в 2012 году в России был принят Федеральный закон «Об образовании в РФ», включающий в себя раздел об организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024)). Так, в российском законодательстве было введено понятие инклюзивного образования (от «inclusion» – включение), предусматривающее обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В данном законе прописаны стандарты и особые условия, которые должны быть созданы для получения качественного образования лицами с ОВЗ. К сожалению, как было отмечено выше, на данный момент процесс внедрения инклюзии в систему вузов в РФ сопровождается различными трудностями, разрешение которых в настоящее время находится на начальном этапе.

Очень значимым положением (п. 2 ч.1 ст. 71) в законе «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 года стало выделение особых квот для поступления в вуз абитуриентов с инвалидностью «за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ и местных бюджетов». Кроме того, 27.06.2018 были внесены изменения в ФЗ «Об образовании в РФ», согласно которым абитуриентам с инвалидностью предоставлено право на внеконкурсный прием на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета в пределах установленной квоты при условии успешного прохождения вступительных испытаний пу-

тем подачи заявлений в несколько вузов. До внесения изменений имелась возможность подавать документы только в один вуз на одну специальность. направлениям.

По данным доклада Правительства РФ о реализации государственной политики в сфере образования в 2021 году по результатам деятельности ОО ВО было принято на обучение 9798 человек с инвалидностью и ОВЗ, темп прироста составил 11,06% к данным 2020 года (8822 человека). Также ежегодно увеличивается численность обучающихся в вузах лиц с инвалидностью и ОВЗ по образовательным программам высшего образования, которая составила в 2021 году 31966 человек, темп прироста – 11,38% к данным 2020 года (28699 человек) (Ежегодный доклад Министерство Науки и Высшего Образования Российской Федерации «О реализации госполитики в сфере образования в 2020 году»).

Также по данным Росстата можно наблюдать следующую тенденцию в связи с изменениями в законе «Об образовании в РФ» (Федеральная служба государственной статистики). Так, например, в 2015–2016 гг. и 2016–2017 гг. учебных годах было принято 5966 и 6087 студентов с инвалидностью и ОВЗ, соответственно. После нововведений в законе в 2018 году количество поступивших увеличилось: в 2018–2019 гг. количество студентов составило 7487 человека.

Однако по данным Федеральной государственной информационной системы на октябрь 2022 года численность лиц с инвалидностью в возрасте от 18 до 30 лет на территории РФ составляет 470 025, на территории Уральского федерального округа – 35 370 человек, в Свердловской области количество лиц с инвалидностью составляет 12 470 человек (ФГИС Федеральный реестр инвалидов). Исходя из представленных данных, можно отметить, что количество потенциальных студентов с ОВЗ на много превышает количество реальных обучающихся.

Таким образом, можно утверждать, что созданные государством условия действительно способствуют постепенному повышению доступности получения высшего образования лицами с ОВЗ. В то же время, исходя из имеющихся данных, внешний ресурс не является единственной мерой увеличения включенности в высшие учебные заведения лиц с ОВЗ. В связи с этим представляется необходимым исследовать внутренние ресурсы личности, уделять большое внимание проблеме специфики личности лиц с ОВЗ, ее развитию и функционированию с целью создания больших возможностей для получения высшего образования.

Список литературы

1. Абдулпатахов М. А., Омаров М. О., Абдулова П. М. Высшее образование в процессе инклюзии людей с ОВЗ: роль и перспективы развития // Региональные проблемы преобразования экономики. 2021. № 10(132). С. 82–92.
2. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы : докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. / Н. К. Емелина, К. В. Рожкова, С. Ю. Рошин, С. А. Солнцев, П. В. Травкин ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с.
3. Дружиллов С. А. Психическая адаптация в новой реальности: феномен, факторы, критерии, индикаторы, вызовы // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8(100). С. 82–89.
4. Зиновьева В. И. Сопровождение социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в техническом вузе как тема группового проектного обучения (на примере ТУСУРа) // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. № 341. С. 33–34.
5. Кохан С. Т., Патеюк А. В., Плотникова М. Ю., Антонов В. Л. Исследование некоторых аспектов инклюзивного образования студентов-инвалидов в Забайкальском крае // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 100–106.
6. Кохан С. Т., Патеюк А. В., Чердайко А. А. Современный взгляд преподавателей на организацию инклюзивного образовательного процесса в университете // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12, № 5. С. 107–113.
7. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 3. С. 80–94.
8. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 1. С. 15–25.
9. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М. : Смысл, 2017. 79 с.
10. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С. В. АLEXИНА. М. : МГППУ ; ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.
11. Самохвалова А. Г. Специфика затрудненного общения детей с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4, № 2. С. 39–53.
12. Сорокоумова С. Н., Суворова О. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивном образовании в высшей школе // Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего

образования по обучению инвалидов (12–13 сентября 2017 г., г. Нижний Новгород). Н. Новгород : Мининский университет, 2017. С. 120–124.

13. Цветкова Н. А., Аркелова Л. А. Психологические особенности современного студенчества // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст : сборник статей I Международной научно-практической конференции, Кострома, 22–23 апреля 2021 года / сост. Т. Е. Коровкина ; отв. редакторы Т. Н. Адеева, С. А. Хазова. Кострома : Костромской государственной университет, 2021. С. 453–455.

14. Чернобровкина С. В., Грушко Н. В. Жизнестойкость и локус контроля как факторы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья // Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / гл. ред. Л. И. Дементий ; отв. ред. А. Ю. Маленова. Омск : Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2017. С. 123–127.

15. Яковлева Н. В., Малахова К. А. Ресурсный подход в анализе общения людей с нарушенным слухом // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2022. Т. 10, № 3(38). С. 275–285.

16. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Доступность высшего образования для инвалидов // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 1. С. 89–99.

УДК 379.835+376.1

Изгагина Анастасия Михайловна,

студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; Izgagina.anastasia@yandex.ru

Галагузова Юлия Николаевна,

SPIN-код: 4465-2914

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; yung.ektb@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ
В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивный отдых; инклюзивные смены; дети-инвалиды; детские оздоровительные лагеря; организация отдыха; инклюзивная образовательная среда; вожатые

АННОТАЦИЯ. В статье выделены основные проблемы в организации инклюзивных смен в детских оздоровительных загородных лагерях; описаны вызовы, с которыми сталкиваются вожатые и воспитатели на практике в реализации доступной и инклюзивной среды загородного летнего лагеря; даны рекомендации для предупреждения возможных проблем.

Izgagina Anastasia Mikhailovna,

Student of Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Galaguzova Julia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

**PROBLEMS IN PROVIDING INCLUSIVE RECREATION
FOR DISABLED CHILDREN IN CHILDREN'S HEALTH CAMPS**

KEYWORDS: inclusive recreation; inclusive shifts; disabled children; children's health camps; organization of recreation; inclusive educational environment; counselors

ABSTRACT. The article highlights the main problems in the organization of inclusive shifts in children's recreational country camps; describes the challenges faced by coun-

selors and educators in practice in implementing an accessible environment of a country summer camp; provides recommendations for preventing possible problems.

Вступление в действие Конвенции ООН «О правах инвалидов» и Факультативного протокола к ней открыло начало новой эпохи обеспечения полного и равного осуществления людьми с инвалидностью всех прав человека и основных свобод, а также уважения присущего им достоинства личности [13]. Статья 30 закрепила право людей с инвалидностью на участие в культурной жизни, проведение досуга и отдыха, занятия спортом. Признание важности включения людей с инвалидностью наравне с другими в проведение досуга открывает новые возможности для них – получение опыта социального взаимодействия, знакомство с культурным наследием страны в доступных форматах, посещение театров и музеев, развитие собственного потенциала в социокультурной сфере. Такой широкий спектр появившихся возможностей требует создания особой инклюзивной среды, которая позволяет обеспечить устранение барьеров и создает комфортные условия для всех участников.

В педагогике среды получают свое обоснование разные виды создаваемой среды: развивающая, здоровьесберегающая, личностно ориентированная, экологическая, инклюзивная и др. При несомненной важности каждого вида среды, в данном исследовании нас интересует такой ее вид, как инклюзивная среда. В своих исследованиях Е. Л. Яковлева и М. А. Зайченко обосновывают, что инклюзивная среда – это специфическая форма социального существования, где принимается и понимается любая личность, в том числе нетипичная, независимо от ее индивидуальных особенностей и понимания нормы [15]. В образовательном пространстве под инклюзивной средой принято понимать особый вид образовательной среды, обеспечивающей создание оптимальных условий для продуктивного развития (саморазвития) всех субъектов образовательного процесса в рамках конкретной образовательной организации [3; 9].

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Это емкое и точное определение обеспечивает понимание содержания инклюзивной образовательной среды школы и становится гарантом обеспечения прав на включение в образование любого обучающегося. Создание инклюзивной образовательной среды в последние годы становится одним из вызовов современной школе, а также учреждениям дополнительного образования и организациям детского отдыха и оздоровления детей.

В научном дискурсе появляется новое понятие – инклюзивный детский отдых, который понимается как отдых, направленный на активное

включение детей с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников, не имеющих таких ограничений. Инклюзивный детский отдых является значимой частью комплекса мер по интеграции людей с инвалидностью в общество [2].

В июле 2023 года Государственная Дума приняла закон, направленный на обеспечение инклюзивного отдыха детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в детских лагерях по ежегодной квоте. Были внесены изменения в закон «Об основных гарантиях прав ребенка». Закон дополняет пункт 5 статьи 12 положением, согласно которому «равный доступ к отдыху и оздоровлению детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья обеспечивается в том числе посредством ежегодного установления высшим исполнительным органом субъекта Российской Федерации квоты в государственных и муниципальных организациях отдыха детей и их оздоровления, обеспечивающей потребность в отдыхе и оздоровлении данной категории детей» [6; 12].

Инклюзивный отдых в детских оздоровительных лагерях достаточно широко распространен за рубежом, в России он делает только первые шаги, хотя потребность в оздоровлении детей с инвалидностью в летнее время достаточна велика. Так, только в Свердловской области проживает около 21,5 тысяч детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, которые являются потенциальными участниками летнего отдыха. И хотя в Свердловской области функционирует около 69 детских загородных лагерей, однако в них не создана соответствующая инфраструктура для приема детей-инвалидов. Кроме того, следует признать, что хотя в области проводится большая работа по утверждению инклюзии как нормы жизни, проводятся инклюзивные фестивали, всё больше детей-инвалидов получают возможность находиться в обществе своих сверстников и социализироваться на равных со всеми, для педагогов проходят курсы повышения квалификации, однако на практике вожатые и воспитатели не готовы работать в инклюзивных сменах.

К. М. Грабчук определяет инклюзивную смену как включение детей в различные социальные группы и отношения в рамках игровой, образовательной и иной деятельности [5]. Взаимодействие детей в рамках равенства позволяет всем участникам процесса раскрыть в себе творческий потенциал, развивает толерантность и позволяет инклюзии развиваться в её идеальном виде.

Однако в организации инклюзивных смен есть ряд сложностей – подготовка педагогов и вожатых; создание доступной среды; сбор достоверной информации от законных представителей о состоянии отдыхающего; психологическая подготовка детей, которые могут впервые столкнуться с ровесником, имеющим инвалидность; работа с родителями нор-

мотипичных детей, ведь чаще всего именно они могут сформировать негативное представление своего ребёнка о ребенке с инвалидностью.

Опишем опыт работы с ребенком-инвалидом, который приехал отдыхать в летний загородный лагерь. У ребенка был сложный дефект – Расстройство аутистического спектра (РАС) и детский церебральный паралич (ДЦП). Известно, что РАС – это нарушение нейropsychического развития человека, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий [8; 14]. ДЦП – это группа стабильных нарушений развития моторики и поддержания позы, ведущих к двигательным дефектам, обусловленным прогрессирующим повреждением и/или аномалией развивающегося головного мозга у плода или новорожденного ребёнка [5]. Несмотря на достаточно сложные диагнозы, ребёнок был предрасположен к социальному взаимодействию, у него отсутствовало нежелательное поведение, социально-бытовые навыки были достаточно высокими для базового самообслуживания в течении смены, отмечался интерес к спортивным мероприятиям, однако при этом была низкая мобильность для участия в них.

Выделим основные проблемы, с которыми встретились вожатые и воспитатели отряда, в который был определен ребенок.

Первая проблема – неинформированность лагеря о том, что среди детей будет ребенок с инвалидностью. Только за день до заезда детей стал известен факт, что смена является инклюзивной и педагогам нужно будет проводить совместные занятия и формировать инклюзивный отряд, что вызвало большой резонанс из-за отсутствия умений взаимодействия с такими детьми у большей части коллектива.

Поскольку в лагере среди студентов-вожатых был человек, имевший практический опыт работы ассистентом в Тренировочной квартире «Шанс» по сопровождению людей с ментальной инвалидностью, администрацией лагеря было принято решение закрепить за ним сопровождение ребенка-инвалида, при этом он оставался работать на отряде и должен был выполнять всю программу смены.

Поскольку ребенок-инвалид был включен в разные активности лагеря и должен был взаимодействовать с другими работниками, которые не имели опыта взаимодействия с детьми с инвалидностью, данные активности были затруднены для ребенка.

Отсюда возникает вторая проблема – неготовность педагогического состава лагеря к взаимодействию с ребенком с ментальной инвалидностью. Данную ситуацию можно было бы избежать, если бы информация поступила заранее и во время подготовки к вожатской практике,

которая длится несколько месяцев, можно было бы целенаправленно работать над организацией инклюзивной смены.

Так как загородный лагерь, в котором отдыхал ребенок-инвалид носит статус «образовательного центра», у отдыхающих проводились занятия в учебном корпусе. Конечно, для отдыхающих с инвалидностью были доступны не все обучающие направления и многие педагоги, видя трудности во взаимодействии, впоследствии отказывались от проведения занятий с детьми из-за отсутствия адаптированных программ, которые могли бы быть составлены заранее с учетом особенностей конкретного ребёнка, приезжающего в лагерь.

Отсюда возникает третья проблема – невозможность ребенку с инвалидностью посещать те занятия, которые были бы ему интересны.

Поскольку в лагере работают разные сотрудники, то для организации конструктивного инклюзивного взаимодействия, они должны действовать в единой команде, разделяя ценности инклюзии [10]. Однако следующей проблемой *явилось нежелание взаимодействовать между педагогами и тьюторами, поскольку каждый из них считал, что есть четко обозначенный функционал, а ответственность за ребенка-инвалида должен нести тот, кого назначили его сопровождать.* В таких случаях очень важна работа психолога и конструктивное понимание общей цели взаимодействия.

Следующая проблема возникла с организацией комфортного пространства для ребенка-инвалида. Поскольку детям с РАС сложно находится все время в одном коллективе, им нужно было организовать особое пространство, которого в лагере не было. Перед администрацией возникла задача найти место под «ресурсную» комнату, которой стал учебный кабинет. Его в кратчайшие сроки пришлось полностью переделать под возможности ребенка. Несмотря на желание и даже знания о создании предметно-пространственной среды для ребенка с РАС [4; 9], во время проведения смены невозможно стало создать такую среду, чтобы она полностью удовлетворяла всем требованиям ресурсной комнаты, которую следует заранее организовывать с учетом рекомендаций специалистов.

Отсюда можно обозначить следующую проблему – отсутствие доступной среды и коммуникативного пространства для ребенка с РАС.

Организация содержательного досуга детей с инвалидностью определяется программой смены, в которой отражено содержание и система работы лагеря на определенный период времени. Каждый день детей ждут разные активности, однако те активности, которые были запланированы на каждый день в лагере были под силу только здоровому ребенку. Многие активности сопровождаемому ребёнку оказались недоступны – утренние зарядки и флешмобы, культурные мероприятия, действующие

кружки и секции. Это приводило ко многим конфликтным ситуациям, которые можно было бы избежать при условии адаптации этих мероприятий под возможности каждого ребенка в коллективе. Отсюда возникает еще одна *проблема* – *отсутствие адаптированных и инклюзивных программ в лагере.*

Стоит отметить как *проблему и эмоциональное состояние студента*, который с одной стороны должен был работать на отряде (поскольку он проходил вожатскую практику) и одновременно практически круглосуточно сопровождать ребенка-инвалида, который требует к себе постоянного повышенного внимания. При такой двойной работе студент находится в постоянном стрессе, ведь каждый ребенок отряда нуждается в вожатом и его внимании к ним, а для сопровождаемого ребенка вожатый становится самым близким взрослым, к которому он может обратиться и довериться. Конечно, если бы в лагере работал тьютор или социальный педагог, то процесс адаптации и социализации ребенка-инвалида в пространстве и коллективе был бы более оптимальным.

Во многом работа с детьми с инвалидностью в условиях двухнедельной смены – сложный и стихийный процесс. Ребёнок может не адаптироваться к новой среде и потерять ранее приобретённые результаты поведенческой терапии, ведь многие действия сверстников могут быть восприняты как модель поведения, которая одобряется в обществе. Ощущение отречённости при непринятии в детском временном коллективе также может негативно сказаться на процессе социализации ребенка-инвалида [11].

Для минимизации негативных факторов при организации инклюзивной смены следует:

1. Проводить обучение для всего педагогического состава по организации инклюзивного взаимодействия и рассказывать об особенностях детей с инвалидностью по направлениям поведенческой терапии и адаптивной физической культуры.
2. Заранее производить сбор информации о ребенке с инвалидностью при приобретении родителями путёвки.
3. Соотносить возможности ребёнка с программой отдыха в лагере (или адаптировать уже имеющиеся программы) при помощи консультации с тьюторами, педагогами-дефектологами, психологами.
4. Адекватно оценивать работоспособность тьюторов, педагогов-дефектологов, психологов в условиях повышенной нагрузки.
5. Создать доступную среду, в которой ребёнок сможет проявлять самостоятельность
6. Формировать коллектив с помощью психолога, для более успешной адаптации всех участников к новым условиям – проводить группо-

вые тренинги, создавать ситуацию успеха ребёнка в коллективе, обращаться к помощи медиатора в конфликтных ситуациях.

7. Взаимодействовать с родителями и передавать информацию об актуальном самочувствии ребёнка от лица тьютора и медицинских работников по запросу законных представителей.

Инклюзивная среда является сложной для восприятия и качественной реализации из-за внутренних сопротивлений всех участников, которые попадают в новые условия и не всегда владеют достаточной информацией, поэтому важно максимально оказывать информационную и психологическую помощь сотрудникам лагеря. Инклюзивная смена требует качественной и заранее спланированной подготовки, для качественного процесса отдыха и социализации не только нормотипичных детей, которые приехали в лагерь, но и детей с инвалидностью, для которых такой опыт должен остаться успешным и повлечь за собой только положительные результаты в формировании личности.

Список литературы

1. Антипина Н. М. Психолого-педагогическое сопровождение процесса инклюзии в круглогодичных оздоровительных лагерях // Развитие территорий. 2018. № 1(11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-protssessa-inklyuzii-v-kruglogodichnyh-ozdorovitelnyh-lageryah> (дата обращения: 04.04.2024).

2. Заярская Г. В., Фодоря А. Ю. Государственная социальная политика в сфере инклюзивного детского отдыха // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : мат-лы IX Междун. научн.-практ. конф., посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне / отв. редактор Ю. Ю. Шурыгина. Улан-Удэ, 2020. С. 114–117.

3. Гаврилова Е. А. Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8(100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 03.04.2024).

4. Горошкина С. М., Дружинина И. Е. Особенности формирования архитектурной среды инклюзивного отдыха детского лагеря для детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия вузов. Инвестиции. Строительство. Недвижимость. 2021. № 1(36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-arhitekturnoy-sredy-inklyuzivnogo-otdyha-detskogo-lagerya-dlya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 04.04.2024).

5. Грабчук К. М. Роль дополнительного образования в условиях инклюзивной смены (на примере деятельности ВДЦ «Орленок») // Magister. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-inklyuzivnoy-smeny-na-primere-deyatelnosti-vdts-orlenok> (дата обращения: 04.04.2024).

6. Дьяченко Л. А., Конониренко С. А. Инклюзия в образовании: из опыта работы // Проблемы Науки. 2016. № 17(59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-v-obrazovanii-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 04.04.2024).

7. Кателина А. А., Радченко Г. В. Возможности организации инклюзивных смен в детском загородном лагере // Царскосельские чтения. 2016. № XX. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-organizatsii-inklyuzivnyh-smen-v-detskom-zagorodnom-lagere> (дата обращения: 04.04.2024).

8. Карашук Л. Н., Разживина М. И. Проблема аутизма в современном мире // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. № 1(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-autizma-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 04.04.2024).

9. Носкова Н. А. Проектирование инклюзивной образовательной среды в образовательных учреждениях // Этнодиалоги. 2022. № 3(69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 03.04.2024).

10. Макарова И. А. Толерантность в инклюзии: философский подход // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2013. № 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-v-inklyuzii-filosofskiy-podhod-1> (дата обращения: 04.04.2024).

11. Михайлова Ю. В. «Инклюзия» или «Иллюзия»? // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-ili-illyuziya> (дата обращения: 04.04.2024).

12. Пашенцева С. В. Правовые основы обучения детей с аутизмом // Образование и право. 2013. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osnovy-obucheniya-detey-s-autizmom> (дата обращения: 04.04.2024).

13. Трутаева А. В. Ориентиры социальной инклюзии // Право и государство: теория и практика. 2023. № 2(218). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/orientiry-sotsialnoy-inklyuzii> (дата обращения: 04.04.2024).

14. Фесенко Ю. А. Способы диагностики аутизма у детей // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-diagnostiki-autizma-u-detey> (дата обращения: 04.04.2024).

15. Яковлева Е. Л., Зайченко М. А. Проблема нормы и инклюзивная среда // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5, № 1(14). С. 76–80.

УДК 376.42-053"465.07/.11"+615.851

Кадук Валерия Дмитриевна,

студент Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kaduk.valeriia@gmail.com

Научный руководитель:

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 1460-9810

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dong-elena@yandex.ru

ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; младшие школьники; профилактика тревожности; тревожность; тревожные состояния; профилактическая работа; сказкотерапия; коррекционно-педагогическая работа

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена исследованию эффективности сказкотерапии в профилактике тревожности у младших школьников с умственной отсталостью. Рассмотрены аспекты проявления тревожности среди обучающихся с умственной отсталостью и виды коррекционно-педагогической работы по профилактике данного явления; описаны способы предотвращения и коррекции тревожности посредством сказкотерапии.

Kaduk Valeria Dmitrievna,

Student of Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Scientific adviser:

Donghauser Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

PREVENTION OF ANXIETY IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF FAIRY TALE THERAPY

KEYWORDS: oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; younger schoolchildren; anxiety prevention; anxiety; anxiety states; preventive work; fairytale therapy; correctional pedagogical work

ABSTRACT. This article is devoted to the study of the effectiveness of fairy tale therapy in the prevention of anxiety in primary schoolchildren with mental retardation. Aspects of the manifestation of anxiety among students with mental retardation and types of correctional and pedagogical work to prevent this phenomenon are considered; methods for preventing and correcting anxiety through fairy tale therapy are described.

В настоящее время общественность все больше обращает внимание на проблемы психического здоровья у детей и подростков. Проблема школьной тревожности является актуальной в современном, быстро меняющемся мире. Особую роль в этом процессе играют младшие школьники с умственной отсталостью. Обучающиеся младшего школьного возраста испытывают различные типы стресса и тревоги, которые имеют свои индивидуальные особенности и причины.

Тревожность у младших школьников может иметь разнообразные причины, включая внешние и внутренние факторы. Внешние факторы могут быть связаны с трудностями в учебе, конфликтами с учителями или сверстниками. Младшие школьники также могут переживать тревожные мысли, связанные с социальной средой, например, о своей популярности в группе сверстников, об отношениях с друзьями и т. п. Переход на новый уровень образования также может вызывать тревожность у обучающихся, поскольку они переходят из детского сада или начальной школы в более структурированную и требовательную среду. Этот переход может вызывать тревожность из-за новых учителей, новых друзей или неизвестности новой среды, в которой им предстоит учиться.

Внутренние причины тревожности могут быть связаны с индивидуальными характеристиками ребенка, его самооценкой, страхами или неуверенностью в своих способностях. Внутренние факторы могут включать переживания, связанные с развитием личности, страх перед провалом или неудачами, перфекционизмом, тревожностью по поводу будущего и многими другими эмоциональными аспектами.

Различные факторы, как внешние, так и внутренние, могут оказывать влияние на уровень тревожности младших школьников. Важно проводить наблюдение за детьми, выявлять причины и помогать им справляться с тревожностью. Начальный этап обучения должен протекать для

ребенка в эмоционально комфортной обстановке для того, чтобы процесс адаптации осуществлялся безболезненно. Обучение должно проходить в позитивной атмосфере, так как из-за возникновения эмоционального напряжения у ребенка могут появиться соматические или психологические проблемы [4, с. 33]. Учителя и родители могут играть ключевую роль в создании поддерживающей и доверительной обстановки для детей и помочь им успешно справляться с возникающими трудностями [14].

Проблема тревожности у обучающихся с умственной отсталостью является актуальной и значимой для общества. Умственная отсталость – состояние, при котором у ребенка наблюдается недостаточное развитие его умственных способностей, что приводит к задержке в различных областях развития, таких как интеллект, речь, социализация и поведение. Дети с умственной отсталостью испытывают трудности в обучении и адаптации в обычной школьной среде. Младшие школьники с умственной отсталостью могут испытывать повышенную тревожность, беспокойство, страх и нервозность, что затрудняет их адаптацию к новым ситуациям, социальным взаимодействиям и школьной среде. Обучающиеся с умственной отсталостью имеют ограниченные навыки саморегуляции эмоций и часто становятся более уязвимыми перед стрессовыми ситуациями. Стоит отметить, что даже в пределах одной группы у каждого отдельного ребёнка существуют индивидуальные проявления тенденции к усвоению более сложных, тесных, активных отношений с миром и окружающими людьми. Для того, чтобы реализовать их, а также сформировать и усвоить понятия о нормах поведения, о правилах, принятых в обществе, продвигаться шаг за шагом в интеллектуальном и речевом развитии, требуется длительная, грамотно построенная коррекционная работа [4, с. 32].

Тревожность у младших школьников с умственной отсталостью может приводить к снижению психоэмоционального благополучия, затруднениям в обучении и социальной адаптации. Она может повлиять на развитие позитивной самооценки, увеличить риск различных психических и поведенческих проблем в будущем.

В психологическом словаре тревожность определяется как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [10]. Нередко термин «тревога» употребляется в психологической, психиатрической и педагогической литературе как синоним термина «страх». Действительно, в обоих определениях есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства. А также в них отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности [5; 9].

С психологической точки зрения, человек ощущает тревожность как напряжение, беспокойство, нервозность и переживает в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи и невозможности принять решение.

С физиологической точки зрения тревожность проявляется в учащении сердцебиения и дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности [1].

Также выделяют виды тревожности, которые могут быть полезными для более глубокого понимания и изучения данного феномена. Выделяются два основных вида тревожности. Первый вид – это ситуативная тревожность. Она возникает при конкретной ситуации, которая вызывает беспокойство. Это явление может возникнуть абсолютно у любого человека в преддверии возможной неприятной жизненной ситуации. Ситуативную тревожность не рассматривают с негативной точки зрения. Второй вид – это личностная тревожность. Её рассматривают как личностную черту, которая характеризуется тревогой в самых обычных жизненных ситуациях. Ребенок, испытывающий такое состояние, постоянно находится в подавленном настроении. Он везде ощущает опасность [1; 10].

Тревожность у детей с умственной отсталостью является психологическим состоянием, характеризующимся чувством внутреннего беспокойства и неприятного напряжения. Это может проявляться в физических симптомах, таких как бессонница, повышенное сердцебиение и нервозность, а также в эмоциональных проявлениях, таких как страхи и переживания [5].

Тревожность может оказывать негативное влияние на развитие детей с умственной отсталостью. Она может ограничивать их способность к учению, взаимодействию с окружающими и адаптации к новым ситуациям. Тревожные дети могут также иметь затруднения в учебной деятельности, что может привести к отставанию в учебе и возникновению негативных эмоциональных состояний.

Для эффективной профилактики тревожности у младших школьников с умственной отсталостью в процессе коррекционно-педагогической работы можно применять различные методы и стратегии.

1. Психологическая поддержка: работа со специалистом, который поможет обучающемуся развивать эмоциональный интеллект, управлять своими эмоциями и улучшить самооценку. Эта работа может включать проведение индивидуальных консультаций, групповых занятий, а также использование методов сказкотерапии или игровых техник для выражения эмоций.

2. Развитие социальных навыков: организация игровых и коммуникативных занятий, тренировка навыков установления контакта с другими детьми, обучение навыкам эмпатии и пониманию других людей в процессе общения. Применение социальных игр и ролевых сценариев может способствовать повышению уровня коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью.

3. Адаптация к школьной среде: подготовка к школьной адаптации, ознакомление с правилами и режимом школы, обучение навыкам самоорганизации и планирования. Включение специального педагога в этот процесс поможет ребенку с умственной отсталостью легче адаптироваться к новым условиям обучения.

4. Помощь родителям: обучение родителей методам эффективного общения со своим ребенком, предоставление информации о специфике умственной отсталости и способах ее преодоления. Родители играют важную роль в поддержании эмоционального благополучия детей, поэтому им может быть предоставлена специальная поддержка и обучение, включая психологические консультации и тренинги [16].

Профилактика тревожности у младших школьников с умственной отсталостью требует комплексного подхода, включающего в себя обучение социальному взаимодействию, индивидуальную разработку учебных программ и работу с самооценкой детей. Постоянная поддержка и внимание к потребностям таких детей помогут им успешно справляться со стрессом и тревожностью.

Одним из наиболее эффективных в плане профилактики тревожности направлений педагогической психологии считается сказкотерапия. Сказкотерапия – это направление практической психологии, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образование, развитие личности и коррекция поведения. Так как сказки, в широком смысле, окружают человека всю его жизнь, то это направление не имеет возрастных ограничений [8].

Сказкотерапия может быть особенно эффективной в работе с детьми с умственной отсталостью. С помощью сказок, рассказанных или прочитанных им, ребенок может легче выразить свои чувства, переживания и проблемы. Сказки могут стать интересным и доступным способом для детей с умственной отсталостью погрузиться в мир фантазии, а также помочь им понять и осознать свои эмоции и отношение к окружающему миру. В контексте сказки дети могут лучше понять окружающую их реальность, а также научиться справляться с негативными переживаниями и состояниями. Этот метод также способствует развитию воображения, эмпатии и способности к самовыражению, что является важным аспектом для обучения и развития детей с умственной отсталостью [3].

Для работы с младшими школьниками с умственной отсталостью существуют различные виды сказкотерапии, которые могут быть эффективными инструментами для их развития и поддержки. Вот некоторые из таких видов сказкотерапии.

1. Развивающая сказкотерапия: в этом виде сказкотерапии сказки используются для развития фантазии, воображения и познавательных способностей. Сказки, созданные специально для младших школьников с умственной отсталостью, содержат яркие образы, простые сюжеты и понятные значения. Они помогают развивать речь, понимание смысла слов, логическое мышление и социальные навыки [13].

2. Психокоррекционная сказкотерапия: в этом виде сказкотерапии сказки используются для коррекции психологических проблем и эмоциональных расстройств. Сказки помогают детям справиться с тревожностью, страхами, агрессией, низкой самооценкой и другими проблемами. Они создают образцы позитивного поведения и помогают детям осознать и преодолеть свои эмоциональные проблемы.

3. Социальная сказкотерапия: в этом виде сказкотерапии сказки используются для развития социальных навыков и коммуникации у младших школьников с умственной отсталостью. Сказки помогают детям понять и преодолеть проблемы взаимодействия с другими людьми, развивают навыки сотрудничества, эмпатии и эффективной коммуникации [15].

4. Игровая сказкотерапия: в этом виде сказкотерапии сказки используются в сочетании с игровыми элементами. Дети активно участвуют в игровых ситуациях, воплощающих содержание сказки. Это помогает им лучше понять и освоить жизненные уроки, которые передаются сказкой, а также развивает их двигательные и координационные навыки [11]. С помощью игры дети учатся коммуницировать, понимать и осознавать разные социальные ситуации, усваивают шаблоны социально приемлемого поведения [2, с. 114].

Все эти виды сказкотерапии предоставляют младшим школьникам с умственной отсталостью возможность развития фантазии, воображения, эмоциональной сферы и социальных навыков. Они помогают детям преодолевать трудности, повышать самооценку и справляться с вызовами интеллектуального и социального развития.

Применение сказкотерапии в образовательных учреждениях активно способствует развитию обучающихся и помогает им справляться с тревожностью, которая может влиять на их интеллектуальное и социальное развитие. Этот метод позволяет детям с умственной отсталостью обрести уверенность в себе и справиться с преградами на их пути [11].

Подчеркнем, что сказкотерапия в профилактике тревожности у младших школьников с умственной отсталостью способствует:

- развитию эмоциональной грамотности: сказкотерапия помогает младшим школьникам с умственной отсталостью развивать понимание и управление своими эмоциями. Через анализ сюжетов сказок и эмоций персонажей дети могут осознавать и выражать свои чувства, развивая эмоциональную грамотность;

- укреплению самооценки и самоуважения: сказкотерапия помогает младшим школьникам с умственной отсталостью улучшить свою самооценку и повысить уверенность в своих способностях. В процессе обсуждения сказочных персонажей, дети могут идентифицировать себя с героями, которые преодолевают препятствия и достигают успеха, что помогает им верить в свои силы [12];

- развитию коммуникативных навыков. Через общение о сюжетах и персонажах сказок, дети учатся выражать свои мысли, слушать других и развивать навыки эмпатии и взаимодействия;

- снятию тревожности и страхов: сказкотерапия помогает младшим школьникам с умственной отсталостью справиться с потрясениями и страхами, которые иногда возникают у них в повседневной жизни. Анализ и обсуждение сюжета сказки позволяет детям пережить и преодолеть свои эмоциональные проблемы и страхи в защищенной и поддерживающей среде [7];

- развитию способности к поиску решений: сказкотерапия развивает у младших школьников с умственной отсталостью способность к творческому и гибкому мышлению, а также помогает детям находить альтернативные пути решения проблем. Они учатся анализировать сюжеты сказок, прогнозировать их развитие и придумывать нестандартные решения.

Для профилактики уровня тревожности у младших школьников в практике коррекционно-педагогической работы необходимо создание терапевтических сказок, соответствующих следующим правилам.

1. Терапевтическая сказка должна соответствовать проблеме школьника, но не быть точной ее копией.

2. Сказка должна предлагать замещающий опыт, услышав который и соотнеся его со своими проблемами, младший школьник сумел бы познать возможности нового выбора. В случае, если ребенок не может сделать выбор сам, педагог наводящими вопросами должен помочь ему в этом.

3. Сюжет сказки должен быть последовательным.

Источником для создания терапевтических сказок могут быть притчи, знакомые сказочные мотивы, собственно воображение ребенка, случаи из жизни родителей или практики психолога, а также специально придуманные темы.

Примеры практического применения сказкотерапии для профилактики тревожности у младших школьников с умственной отсталостью:

- чтение сказок на тему страха и тревоги. Например, можно прочитать сказку «Колобок», где главный герой боится оставаться один в лесу. После прочтения можно обсудить с детьми, как они бы поступили на месте Колобка;

- создание собственных сказок. Дети могут придумать свою историю о том, как они преодолели свой страх или тревогу. Это поможет им осознать свои чувства и научиться справляться с ними [6];

- использование кукол и игрушек для разыгрывания сказок. Дети могут играть роли персонажей из сказок и учиться решать проблемы вместе;

- рисование иллюстраций к сказкам. Дети могут нарисовать картинки к своим любимым сказкам, что поможет им лучше запомнить сюжет и научиться выражать свои эмоции через рисунок;

- создание коллажей из фотографий или картинок на тему страха и тревоги. Дети могут выбрать картинки, которые им нравятся, и создать из них коллаж, который поможет им лучше понять свои чувства [11];

- использование музыки и танцев для выражения эмоций. Дети могут танцевать под музыку или петь песни на тему страха и тревоги, что поможет им выразить свои чувства и научиться справляться с ними;

- проведение игр на тему страха и тревоги. Например, можно провести игру «Страшный лес», где дети будут искать выход из леса, преодолевая препятствия.

Профилактика тревожности у младших школьников с умственной отсталостью играет ключевую роль в их психическом и эмоциональном благополучии. Использование позитивных стратегий, индивидуального подхода, вовлечение родителей и предоставление психологической поддержки являются важными компонентами этой профилактики. Включение сказкотерапии в коррекционно-педагогическую работу с обучающимися данной категории может существенно ускорить процесс, помочь детям лучше понять свои эмоции и переживания, и эффективно справиться с тревожностью.

Список литературы

1. Бандина Г. О. Проявление тревожности у старших дошкольников и его связь с поведенческими проявлениями // Вестник Магнитогорского государственного педагогического университета. 2018. № 4(46). С. 172–179.

2. Вершинина А. А., Донгаузер Е. В. Игра как средство развития диалога у детей с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей / научная редакция Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Екатеринбург : [б. и.], 2021. С. 112–118.

3. Гиниятуллина И. И. Особенности применения сказкотерапии в работе с детьми с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 147–153.
4. Донгаузер Е. В., Абатурова А. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях образовательного процесса начальной школы // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : сборник трудов конференции. Екатеринбург : УрГПУ, 2019. С. 30–35.
5. Дюндина К. Е., Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О. Причины страхов детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы социогуманитарного образования. Выпуск 6 / науч. ред. Е. В. Донгаузер, Т. С. Дороховой. Екатеринбург : [б. и.], 2023. С. 230–236.
6. Липатова О. Н. Практические аспекты применения сказкотерапии для профилактики тревожности у детей с умственной отсталостью // Вестник социально-педагогических инноваций. 2020. № 4. С. 67–73.
7. Максимова Е. С. Использование сказкотерапии для профилактики тревожности у детей с умственной отсталостью // Психолого-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 55–58.
8. Маркова В. Н. Сказкотерапия в профилактике тревожности у детей с умственной отсталостью // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Медицина. Фармация. 2018. Т. 36, № 5. С. 116–122.
9. Митрофанова А. А. Сказкотерапия в работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вопросы дошкольной педагогики. 2022. № 6(54). С. 24–25.
10. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2009. 143 с.
11. Романова А. П. Сказкотерапия для профилактики тревожности у младших школьников с умственной отсталостью // Вестник практической психологии образования. 2021. № 3. С. 74–80.
12. Середина Е. В. Сказкотерапия как средство профилактики тревожности у младших школьников с умственной отсталостью // Интегративная психология и психотерапия. 2019. № 3. С. 62–68.
13. Сидорова Т. Г. Сказкотерапия в работе с детьми с умственной отсталостью: профилактика тревожности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 159–165.
14. Смирнов В. П. Тревожность и умственная отсталость у младших школьников // Вестник психологии и педагогики. 2017. № 3(42). С. 75–81.
15. Смирнова М. А. Эффективность сказкотерапии в профилактике тревожности у детей с умственной отсталостью // Психология и педагогика в современном мире. 2021. Т. 17, № 2. С. 38–45.
16. Чебыкина Л. В. Сказкотерапия для профилактики тревожности у младших школьников с умственной отсталостью // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 3. С. 36–42.

УДК 376.42

Колочкова Дарья Алексеевна,

SPIN-код: 4708-1672

учитель высшей категории, Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы; 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10; pratoria@mail.ru

Макарова Елена Викторовна,

учитель высшей категории, Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы; 620049, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 10; makelvik@mail.ru

ВИЗУАЛЬНОЕ РАСПИСАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: олигофренопедагогика; тяжелая умственная отсталость; умственно отсталые дети; социализация детей; визуальная среда; визуальное расписание

АННОТАЦИЯ. В статье описывается опыт применения педагогами ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» визуального расписания в образовании обучающихся с ТМНР. Раскрываются цели использования визуального расписания, его преимущества, делается акцент на том, что визуальное расписание является эффективным средством социализации детей с ОВЗ.

Kolochkova Daria Alekseevna,

Teacher, Ekaterinburg School No. 3, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Russia, Ekaterinburg

Makarova Elena Viktorovna,

Teacher, Ekaterinburg School No. 3, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Russia, Ekaterinburg

VISUAL SCHEDULE AS AN EFFECTIVE MEANS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SEVERE MENTAL RETARDATION

KEYWORDS: oligophrenopedagogy; severe mental retardation; mentally retarded children; socialization of children; visual environment; visual schedule

ABSTRACT. The article describes the experience of applying visual schedules by the teachers of the State Budgetary Educational Institution “Ekaterinburg School No. 3” in educating students with developmental disabilities. The goals of using the visual time-

table, its advantages are disclosed, and emphasis is placed on the fact that the visual timetable is an effective means of socialization of children with disabilities.

Специальное образование в России развивается каждый год. Совершенствуется нормативно-правовая база, поддерживающая образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ещё десятилетие назад многие дети с интеллектуальными нарушениями имели статус «необучаемые», сегодня же, в 2024 году, они имеют право на образование и обучаются как в специальных, так и в общеобразовательных школах. Это право подкрепляется ратификацией «Конвенции о правах инвалидов» (2012), принятием закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012), а также принятием «Федерального государственного образовательного стандарта» (ФГОС) (2014) и внедрением в процесс коррекционного образования «Федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ» (ФАООП) (2023), определяющих содержание образования по основным учебным предметам и коррекционным курсам. Изменения в законодательстве нашей страны потребовало не только включения в процесс образования всех категорий детей, но подготовки квалифицированных кадров в области специального образования для обеспечения особых образовательных потребностей (ООП) для обучающихся всех нозологий [12, с. 288].

Отдельной категорией детей, требующей особого педагогического подхода, является категория детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР). В терминологическом аппарате специальной (коррекционной) педагогики в РФ на данный момент нет единого определения данной категории обучающихся, но А. М. Царёв (2005) указывает, что понятие «тяжёлые и множественные нарушения» – это определенное состояние развития человека вследствие органического поражения ЦНС, которое характеризуется особенностями его физического и психического развития. Комплекс интеллектуальных, поведенческих, коммуникативных и сенсорных нарушений в значительной степени препятствует социализации индивида и его жизнедеятельности в обществе [18, с. 12].

Как правило, у обучающихся с ТМНР на момент поступления в образовательную организацию не сформированы или слабо сформированы навыки самообслуживания и простой бытовой ориентировки [8, с. 164]. Многочисленные российские исследования доказывают, что дети со сложной структурой дефекта действительно испытывают трудности с освоением элементарных бытовых действий из-за того, что имеют сенсорные, поведенческие или коммуникативные нарушения. Е. А. Петрова отмечает, что значительная часть обучающихся с ТМНР не владеет средствами вербальной коммуникации [12, с. 289]. Зачастую такие дети не способны

освоить коммуникативное поведение при помощи традиционных методик, и специалистам приходится искать иные пути формирования коммуникативного поведения, чтобы помочь ребёнку овладеть одним из основополагающих компонентов социализации – общением.

Дополнительная и альтернативная коммуникация получила широкое применение за рубежом в 80-е годы XX века. Ставшая популярной практически по всему миру технология находится на стыке таких дисциплин, как педагогика, психология, медицина и даже искусство. Вовлеченность специалистов различных профилей в проведение исследований прикладного характера позволяет постоянно совершенствовать средства альтернативной коммуникации и обогащать практический опыт в области образования лиц с ОВЗ [5, с. 57]. Выдающиеся зарубежные специалисты (Ф. Хоффман, П. Крантц, Ф. Герхарт, М. Дж. Коэн) доказали эффективность применения средств альтернативной коммуникации при работе с детьми с ООП [10, с. 107]. Одним из наиболее популярных и доступных средств альтернативной коммуникации являются визуальные подсказки. Визуальные подсказки – это универсальная и эффективная системы поддержки лиц с ОВЗ, позволяющие структурировать их деятельность. Выделяют такие виды визуальных подсказок, как визуальное расписание, социальные истории, мнемотехники, опорные схемы, видеомоделинг, комиксы, флипбуки и др. [4, с. 72].

Одним из наиболее доступных средств визуальной поддержки является визуальное расписание, которое относится к группе низкотехнологичных средств альтернативной коммуникации [15, с. 94]. Современные исследователи дают следующее определение понятию «визуальное расписание» – это наглядное представление того, что произойдет в течение дня, либо во время какого-то одного занятия или события [2, с. 22; 13; 7, с. 150; 8, с. 165; 16].

Можно выделить следующие цели использования визуального расписания:

- зафиксировать последовательность действий обучающихся;
- зафиксировать последовательность происходящих событий;
- зафиксировать действия обучающегося в черед происходящих событий;
- структурировать деятельность обучающегося, происходящие события.

Использование визуального расписания даёт ряд преимуществ, таких как:

1. Создание ситуации предсказуемости событий, что дает обучающемуся ощущение стабильности и безопасности.

2. Формирование алгоритма своих действий – обучающийся наглядно видит и понимает четкую последовательность действий и событий в ближайшем будущем. Эта последовательность задается с помощью предметов, фотографий, картинок, расположенных в определенном порядке. Каждый предмет, фотография или картинка соответствует конкретному действию или событию [17, с. 84].

3. Формирование представления о структуре урока, как о последовательности видов деятельности.

4. Формирование понятий о времени, о последовательности событий (сначала-потом, сейчас-после).

5. Предоставление возможности указать на интересный обучающемуся вид деятельности или отказаться от нежелательного вида деятельности социально приемлемым способом.

6. Появление возможность сконцентрировать внимание на выполнении определенного действия.

7. Развитие навыков самостоятельности и независимости обучающегося. Благодаря четкому и зрительному представлению о том, что нужно сделать, он может выполнять задачи самостоятельно, без постоянной поддержки и напоминания со стороны других людей [1, с. 488].

Прежде, чем внедрить визуальное расписание в практику, учителя оценили уровень зрительного восприятия обучающихся ГБОУ СО «Екатеринбургская № 3», используя такие методики, как: «Зашумленные картинки», «Угадай, кто это?», «Что пропало?», «Покажи игрушку», «Найди такое же» и др. С обучающимися, которые продемонстрировали достаточный уровень визуального восприятия, продолжилась работа по внедрению визуального расписания в процесс образовательной деятельности.

Уточним виды визуального материала, который используется в образовательном учреждении. Визуальное расписание может быть представлено в виде:

1. Предметов, обозначающих учебные предметы или коррекционные курсы. Предмет должен ассоциироваться с конкретным уроком, например, предмет кукольной посуды ассоциируется с «Домоводством», маленький мяч с «Адаптивной физкультурой», а геометрические фигуры – с уроком по «Математическим представлениям» (см. рис. 1).



ОПМ речь и ал. к. мат. предств. АФК домоводство

Рис. 1. Визуальное расписание в виде реальных предметов

2. Фотографий предметов, обозначающих учебные предметы или коррекционные курсы, на однотонном фоне. На фотографиях изображены те же предметы, которые используются при составлении визуального расписания (см. рис. 2).



ОПМ речь и ал. к. мат. предств. АФК домоводство

Рис. 2. Визуальное расписание в виде фотографий предметов

3. Фотографий педагогов с указанием учебных предметов. На фотографиях изображены учителя, которые преподают учебные предметы или ведут коррекционные курсы в данном классе или у конкретного обучающегося. Для обучающихся, владеющих глобальным чтением и способных узнать название учебного предмета или коррекционного курса, используются дополнительные карточки с названием учебного предмета или коррекционного курса. При этом, обозначение учебных предметов или коррекционных курсов на карточках аналогично обозначению их в школьном расписании уроков, то есть, используются те же сокращения, аббревиатуры (см. рис. 3).



мат. предств. ППД речь и ал. к. домоводство ОПМ

Рис. 3. Визуальное расписание в виде фотографий педагогов

4. Рисунков предметов, обозначающих учебный предмет или коррекционный курс, на однотонном фоне. На карточках изображены нарисованные предметы, которые используются при составлении визуального расписания. На рисунке предметы похожи на реальные предметы, легко узнаваемы, но показаны в обобщенном виде, без индивидуальных особенностей (см. рис. 4).



Рис. 4. Визуальное расписание в виде рисунков предметов

5. Рисунков с изображением действия человека. На таких карточках могут быть изображены действия с учебными предметами, учебным материалом; действия со спортивным инвентарем; действия человека во время еды; действия человека, связанные с гигиеной и др. (см. рис. 5) [2, с. 24].



Рис. 5. Визуальное расписание с изображением действия человека
(источник: <https://klev.club>)

Варианты оформления визуального расписания тоже весьма разнообразны. Оно может быть представлено в виде коробок с ячейками для предметного расписания. Каждый предмет в таком расписании помещается в отдельную ячейку и создается ряд, последовательность предметов. Визуальное расписание может размещаться при помощи двухсторонней «липкой» ленты. Фотографии, карточки, рисунки с помощью липучек крепятся к планшету, стенду, располагаются в ряд или в виде таблицы. Ещё один вариант оформления визуального расписания – на магнитах. Фотографии, карточки, рисунки, напечатанные на магнитной ленте, крепятся на классную доску или специальный планшет. Для составления визуального расписания подойдет и планшет с прозрачными кармашками. Фотографии, карточки, рисунки помещаются в прозрачные кармашки на нём.

Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящее время в практике специального образования существует достаточно много эффективных средств визуальной поддержки, работающих с обучающимися

с ТМНР, и одним из них является визуальное расписание. Такая форма наглядного представления событий и действий способствует социализации обучающихся, улучшает их навыки самостоятельности, помогает ориентироваться в быту. Использование визуального расписания благотворно влияет и на сферу коммуникации ребёнка, делая его не объектом, а субъектом совместной деятельности. Визуальное расписание наделяет обучающегося правом на отказ и просьбу, а также даёт возможности для комментирования ситуации. Мы считаем, что представленные виды визуального расписания дефектологи, учителя и другие специалисты, работающие в сфере коррекционного образования, могут успешно применять в своей педагогической практике в России и за рубежом.

Список литературы

1. Баева Д. В. Визуальное расписание занятия как средство развития саморегуляции, программирования и контроля у неговорящих детей // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : сборник материалов I Международной научной конференции, Москва, 23–24 апреля 2021 года. М. : Когито-Центр, 2021. С. 486–491. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_47486211_57551247.pdf (дата обращения: 08.02.2024).

2. Гусева Н. Ю. Применение визуального расписания для детей с РАС в Центре длительной реабилитации «Добрый сад» // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16, № 2(59). С. 21–28. URL: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2018_n2/autdd_2018_n2_guseva.pdf (дата обращения: 08.02.2024).

3. Гусева Н. Ю., Зимина Е. О. Использование визуальной поддержки в формировании навыков изобразительной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // НАУ. 2020. № 61-4(61). С. 21–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vizualnoy-podderzhki-v-formirovani-navukov-izobrazitelnoy-deyatelnosti-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo> (дата обращения: 08.02.2024).

4. Каушкаль О. Н. Применение средств визуальной поддержки в логопедической работе на этапе формирования фразовой речи у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, тяжелыми множественными нарушениями развития // Наука и образование сегодня. 2020. № 6-1(53). С. 72–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sredstv-vizualnoy-podderzhki-v-logopedicheskoy-rabote-na-etape-formirovaniya-frazovoy-rechi-u-detey-s-vyrazhennoy> (дата обращения: 08.02.2024).

5. Клюева В. В., Феофилактова Т. В. Применение визуальных дидактических средств при работе с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития // КПО. 2021. № 2(26). С. 56–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-vizualnyh-didakticheskikh-sredstv-pri-rabote-s-detmi-imeyuschimi-tyazhelye-mnozhestvennye-narusheniya-razvitiya> (дата обращения: 08.02.2024).

6. Кордова В. В. Визуальное расписание – эффективное средство в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Технологии образования.

2020. № 1(7). С. 237–239. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42436236> (дата обращения: 08.02.2024).

7. Курманова А. С. Визуальное расписание как средство развития саморегуляции и снижения тревожности у детей с особыми образовательными потребностями // Лучшая студенческая статья 2023 : сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 25 января 2023 года. Пенза : Наука и Просвещение, 2023. С. 149–153. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50153132_60240151.pdf (дата обращения: 08.02.2024).

8. Москвитина Ю. Е. Использование визуальной поддержки в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Скиф. 2022. № 4(68). С. 163–167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vizualnoy-podderzhki-v-korreksionno-razvivayuschey-rabote-s-detmi-mladshego-shkolnogo-voznrasta-s-rasstroystvom> (дата обращения: 08.02.2024).

9. Новосёлова Н. В. Система альтернативной коммуникации PECS в обучении детей с РАС // Интерактивная наука. 2021. № 8(63). С. 7–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-alternativnoy-kommunikatsii-pecs-v-obuchenii-detey-s-ras> (дата обращения: 08.02.2024).

10. Организационно-содержательные аспекты образования обучающихся с тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми и множественными нарушениями развития : методические рекомендации / Региональный ресурсный центр по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжёлыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» ; авторы-составители Л. Н. Захарева, О. В. Котова ; под редакцией Е. В. Семеновой. Екатеринбург : [б. и.], 2020. 160 с.

11. Петрова Е. А. Анализ использования альтернативной коммуникации при образовании детей, не владеющих вербальной коммуникацией // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 288–290. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ispolzovaniya-alternativnoy-kommunikatsii-pri-obrazovanii-detey-ne-vladeyuschih-verbalnoy-kommunikatsiey> (дата обращения: 08.02.2024).

12. Разумова В. В., Горшенкова А. О., Широкова Л. К., Сущева С. М., Рыбина Е. А. Использование визуального расписания в работе с детьми с аутизмом раннего и младшего дошкольного возраста (из опыта работы СП «Ресурсный центр» МАДОУ «Детский сад №130» г. Н. Новгород) // Гуманитарные научные исследования. 2022. № 7. URL: <https://human.snauka.ru/2022/07/50535> (дата обращения: 06.02.2024).

13. Самылова А. О. Средства визуальной поддержки для развития фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // МНКО. 2021. № 3(88). С. 107–109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vizualnoy-podderzhki-dlya-razvitiya-frazovoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 08.02.2024).

14. Самыловская О. В. Вариативность восприятия визуального расписания детьми с различными видами нарушений // Воспитание и обучение: теория, мето-

дика и практика : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 16 октября 2015 года / главный редактор О. Н. Широков ; ответственный редактор Т. В. Яковлева. Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. С. 248–250. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45627530_66176888.pdf (дата обращения: 08.02.2024).

15. Сороко Е. Н., Эпелева В. Я. Альтернативная коммуникация как средство повышения качества жизни детей с нарушениями навыков вербального общения // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». 2016. № 19. С. 93–95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/alternativnaya-kommunikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-zhizni-detey-s-narusheniyami-navykov-verbalnogo-obscheniya> (дата обращения: 08.02.2024).

16. Утенкова С. Н., Фомочкина В. Н. Применение визуального расписания для детей с расстройством аутистического спектра // Эффективные практики современной дефектологии: актуальное состояние и тенденции : материалы научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 90-летию со дня образования МГОУ и 25-летию создания факультета специальной педагогики и психологии, Мытищи, 17 ноября 2020 года. М. : Московский государственный областной университет, 2021. С. 252–255. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45799297_47019479.pdf (дата обращения: 08.02.2024).

17. Фомочкина В. Н. Визуальное расписание в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Инновационные реабилитационные технологии в системе психолого-медико-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сборник научных трудов. М. : Московский государственный областной университет, 2021. С. 84–86. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46693532_44465157.pdf (дата обращения: 08.02.2024).

18. Царев А. М. Система педагогической помощи лицам с тяжелыми и множественными нарушениями развития: в условиях лечебно-педагогического центра : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 180 с.

УДК 37.013.42

Коротун Анна Валериановна,

SPIN-код: 9653-9815

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; korotun83@bk.ru

Филиппова Екатерина Константиновна,

SPIN-код: 8884-8204

студент Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; yekfilippovaekaterina@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ В СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: несовершеннолетние; социализация детей; социально-реабилитационные центры; социально-педагогическая деятельность; формы работы

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс осуществления социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними в условиях социально-реабилитационного центра. Авторами сделан анализ программы социально-педагогической деятельности, реализуемой в условиях реабилитационного центра. Охарактеризована роль и значимость профессиональной деятельности социального педагога в рамках реализуемой в реабилитационном центре профилактической программы.

Korotun Anna Valerianovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Filippova Ekaterina Konstantinovna,

Student of Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH MINORS IN A SOCIAL REHABILITATION CENTER

KEYWORDS: minors; socialization of children; social rehabilitation centers; social and pedagogical activities; forms of work

ABSTRACT. The article examines the process of carrying out socio-pedagogical activities with minors in the conditions of a social rehabilitation center. The authors analyzed the program of socio-pedagogical activities implemented in the conditions of the rehabilitation center. The role and importance of the professional activity of a social pedagogue within the framework of the preventive program implemented in the rehabilitation center are characterized.

Детство – это временной промежуток развития человека с рождения до 18 лет, характеризующийся физической, умственной и психологической незрелостью, и в силу этого ставящее его в зависимое положение от условий окружающей среды и совершеннолетних. В то же время, – это период становления и воспитания личности. Поскольку Россия, в соответствии с Конституцией, провозглашена социальным государством, составной частью ее внутренней политики должна быть защита детства как особого социального феномена. Деятельность государства в деле обеспечения безопасности должна лежать в русле формирования достойного уровня жизни детей и их семей, что влечет за собой понимание необходимости выстраивания целой системы социальной безопасности.

Как исторический феномен понимание социальной безопасности складывалось не одно столетие: от античности до новейшей эпохи представление о природе этого феномена развивали выдающиеся ученые своего времени. Такое внимание к данному явлению и многообразие подходов к пониманию его сути говорит о том, что модель государственной политики в каждом отдельном государстве в каждый отдельный период времени трансформируется вслед за изменениями в политической системе общества.

Следовательно, защита детства предполагает создание условий для полноценного развития человека, защиту от негативного влияния на этот процесс различных факторов. В Преамбуле Декларации прав ребенка ребенок определен как человек «физически и умственно незрелый» именно поэтому ему должно быть уделено особое внимание социума на любом уровне¹. В Семейном кодексе РФ также устанавливается, что «ребенок признается лицо, не достигшее совершеннолетия, то есть 18 лет» (ст. 54)².

¹ Декларация прав ребенка (Принята 20.11.1959 Резолюцией 1386 (XIV) на 841-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН). URL: <https://base.garant.ru/2562501/?ysclid=ltyeahgvvk773075616> (дата обращения: 27.03.2024).

² Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/?ysclid=ltyec18ufk257295224 (дата обращения: 27.03.2024).

На сегодняшний день проблема в области защиты детства имеет достаточно актуальное значение. Дети – это приоритет государственной политики. В первую очередь речь идет об охране семьи, материнства, отцовства и детства. О серьезности наших намерений говорит тот факт, что 17 мая указом президента РФ принята Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года. Все концепции и стратегии – это программные заявления. Владимир Владимирович Путин сформулировал те риски, с которыми сейчас необходимо работать, на основании указа развивается законодательство.

По данным Единой межведомственной информационно-статистической системы в 2020 году по Российской Федерации выявлены 58 741 беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних, а 2022 году – их количество составляет 60 055. В некоторых регионах количество таких детей с каждым годом растет. По данным статистики в России от домашнего насилия ежегодно погибают от 2 до 2,5 тысяч детей, около 2 миллионов несовершеннолетних в возрасте до 14 лет избивают родители и более 50 тысяч детей ежегодно убегают из дома, спасаясь от жестокого обращения. В 2021–2022 годах численность детей по РФ, родители которых были ограничены в родительских правах превышала 36000 (чел), а к 2023 году эта цифра уменьшилась и составляет 34000 (чел)¹.

По ФЗ от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» к специализированным учреждениям для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, относятся: 1) социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, осуществляющие профилактику безнадзорности и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; 2) социальные приюты для детей, обеспечивающие временное проживание и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в экстренной социальной помощи государства; 3) центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, предназначенные для временного содержания несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей или иных законных представителей, и оказания им содействия в дальнейшем устройстве.

По статистическим данным Министерства труда и социальной защиты населения РФ в 2022 году на территории нашей страны социально-

¹ Данные Единой межведомственной информационно-статистической системы. URL: <https://www.fedstat.ru/?ysclid=ltyeep8zww498970858> (дата обращения: 28.03.2024).

реабилитационных центров для несовершеннолетних составляют 342 организации, в 2021 г. – 355, в 2020 г. – 384¹.

Категории детей, которые попадают в социально-реабилитационный центр в возрасте от 3 до 18 лет:

- проживающие в семьях, находящихся в социально опасном положении;
- заблудившиеся или подкинутые;
- дети-сироты и дети, оставшимися без попечения родителей;
- не имеющие места жительства, места пребывания и (или) средств к существованию;
- оказавшиеся в иной трудной жизненной ситуации и нуждающиеся в социальной помощи и (или) реабилитации.
- самовольно оставившие семью, самовольно ушедшие из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, за исключением лиц, самовольно ушедших из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа;

Почти у 80% воспитанников, находящихся в социально-реабилитационных центрах ограничены морально-этические нормы, а также есть сложности в коммуникации с окружением. Круг потребностей и интересов ограничен, также отмечается низкий уровень развития саморегуляции, самостоятельности. Для 30% подростков основной проблемой является отсутствие взаимопонимания с родителями [2]. Многие из них имеют негативный опыт и социальное отвержение со стороны взрослых и сверстников, обладают неустойчивой самооценкой, склонны к саморазрушительному поведению, не имея мотивов самосохранения. Все это связано с проблемой социального неприятия и неспособности нормально функционировать в обществе.

В. А. Мудрик дает следующее определение, социализация – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит [9, с. 98].

Для детей, воспитывающихся в реабилитационных центрах, важнейшими объектами социализации являются группа, сверстники и воспитатели. Формирование у ребенка представлений об определенных социальных ролях не должно быть второстепенным [6]. Но у детей эти представления в силу известных причин и обстоятельств часто искажены. Как правило, отсутствие у подростка нормальных контактов и взаимоотно-

¹ Статические данные Минтруда РФ. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/opengov/18> (дата обращения: 28.03.2024).

шений с близким окружением закономерно приводит к искажению его представлений о роли личности в обществе (в том числе и о роли собственной личности).

В социально-реабилитационном центре создаются условия для успешной социализации, во-первых, размещение, где есть необходимые предметы и оборудование для различных занятий, с помощью которых подростки могут расширить свой кругозор и обогатить свой жизненный опыт.

Во-вторых, использование серии последовательных уроков для развития социальной уверенности детей. Для проведения этих уроков определяющим фактором является эмоциональное состояние учителя, его настроение, заинтересованность. Необходимо уделять больше внимания подросткам в свободное от учебы время, привлекать их к полезным занятиям в свободное время, что послужит средством их социализации и развития дальнейших жизненных перспектив [1].

Целью деятельности центра является оказание экстренной помощи и социальной поддержки детям – сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей, детям и подросткам, находящимся в социально – опасном положении или иной трудной жизненной ситуации и нуждающимся в социальной, медицинской, психологической, педагогической реабилитации.

Основными задачами центра являются:

- осуществление социальной защиты детей;
- предоставление детям комплекса социальных услуг;
- проведение социально-психологической коррекции;
- обеспечение посещения детьми общеобразовательных школ;
- формирование у детей собственной жизненной позиции;
- оказание психологической помощи родителям, разработка рекомендаций родителям.

– осуществление социально-педагогической деятельности [13].

Социально-педагогическая деятельность составляет основу работы социально-реабилитационных центров. В то же время социально-педагогическая деятельность сама по себе весьма многообразна и включает большое количество различных по содержанию и формам видов индивидуальной и коллективной деятельности людей. В зависимости от характера этих основных компонентов в социально-педагогической деятельности выделяются три качественно различных, иерархически взаимосвязанных между собой уровня [14].

На макроуровне социально-педагогическая деятельность направлена на создание в государстве определенных законодательных, нормативных, экономических, организационных и других условий для обеспечения устойчивого правового и социального положения детей и молодежи в це-

лом. Это – формирование и реализация на всех уровнях государственного управления (от федерального до муниципального) социальной политики в области обеспечения социально здоровой среды жизнеобитания и жизнедеятельности детей и молодежи, создания системы социальной защиты детства, поддержки ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации.

На данном уровне субъектами социально-педагогической деятельности выступают государство и его различные органы и ведомства, а объектом являются дети и молодежь в целом, как особая социальная группа.

На мезоуровне социально-педагогическая деятельность выступает как деятельность по оказанию помощи семье и различным группам детей и молодежи со стороны социально-педагогических учреждений и организаций различного профиля. Причем группы нуждающихся могут устанавливаться как государственными структурами, так и территориальными органами местного самоуправления или отдельными организациями. На данном уровне субъектом деятельности выступает конкретная социальная служба, осуществляющая социально-педагогическую деятельность (государственная, общественная, благотворительная). Объектом является целевая группа населения, на которую эта деятельность направлена (например, дети группы риска, «социальные сироты», дети-инвалиды, наркоманы и т. д.).

На микроуровне социально-педагогическая деятельность представляет собой непосредственную работу социального педагога с конкретным человеком (ребенком), с той или иной конкретной средой, в которой живет и развивается личность, и которая способствует или препятствует его социализации. Она направлена на обеспечение, восстановление, сохранение или усиление его связей с социумом, группой или отдельным индивидом. Таким образом, социально-педагогическая деятельность данного уровня исходит из проблем отдельного ребенка, который выступает ее непосредственным объектом, а основным субъектом деятельности является социальный педагог [12, с. 31].

Для достижения цели деятельности центр ставит перед собой ряд задач, например, реализация прав и законных интересов воспитанников, определение оптимального жизнеустройства детей и подростков, осуществление совместной работы с учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. В центре оказываются следующие виды услуг: социально-экономические, социально-медицинские, социально-психологические, социально-педагогические, социально-бытовые, социально-правовые [13].

Социально-педагогическую деятельность с данной категорией детей можно разделить на два самостоятельных блока: профилактический и коррекционно-реабилитационный.

Профилактическая направленность социально-педагогической деятельности в отношении несовершеннолетних детей включает работу по организации благоприятной среды воспитания и общения, своевременной коррекции семейных отношений, поиску форм занятости детей в свободное время, форм опеки детей в период объективной занятости родителей и членов семьи и т. п.

Коррекционно-реабилитационное направление предполагает скорую социально-педагогическую помощь: постановку ребенка на учет, экспресс-диагностику его состояния, диагностику личностных особенностей и социальной ситуации развития, решение вопроса о месте пребывания ребенка, информирование семьи (или государственного учреждения) о месте пребывания, состоянии несовершеннолетнего, о программе дальнейшей работы с ним; организацию необходимых контактов со специалистами для оказания психологической, медицинской, правовой помощи; разработку и реализацию программы по адаптации ребенка к социально здоровой среде, восстановлению или компенсации утраченных социальных связей, позитивных форм активности в игре, познании, труде. Важнейшая задача – помочь ребенку обрести опыт семейной жизни. Поэтому коррекционная, реабилитационная работа направляется не только на ребенка, находящегося в социально-реабилитационном центре, но и на его семью [8].

Проблемы реализации социально-педагогической деятельности состоят в том, что статистические данные по социальным проблемам и неблагоприятным ситуациям, касающимся детей как России, неутешительны. Например, рост числа детей-инвалидов, малообеспеченных семей – всё это результаты современного экономического и политического кризиса в стране. Снижение жизненного уровня населения сказалось на детях, их нравственном, физическом и психическом здоровье. Дети и подростки оказались наиболее незащищенными среди населения страны. Отсутствие государственных мер защиты детей и подростков сказывается на их деятельности, общении, приводит к антиобщественному поведению, погоне за деньгами любыми средствами, росту преступности [11; 3].

Особый разговор о здоровье подростков. Это раннее курение, наркомания, алкоголизм, психозы, ранее начало половой жизни. Кризис образования, остаточное финансирование вылились в нехватку кадров; оторванность школы от общественных процессов сказывается на воспитании подрастающего поколения. К числу проблем в работе педагога и факторов, отрицательно влияющие на здоровье ребенка, можно отнести и современную систему образования. В социально-реабилитационном центре наблюдается переуплотнение групп, отсутствие нужной мебели, не полная комплектация персонала по причине низкой заработной платы. Организация требуют дополнительного финансирования. Не хватает обо-

рудования, средств для проведения оздоровительных мероприятий для детей-инвалидов [4; 10].

В последние годы проблема безнадзорности, беспризорности детей школьного возраста стала одной из главных. Рост правонарушений преступности в обществе, увеличивается число детей, оказавшиеся в иной трудной жизненной ситуации и нуждающиеся в социальной помощи и (или) реабилитации, рост неблагополучных семей и семей, находящихся в социально-опасном положении и не занимающихся воспитанием, а также рост количества несовершеннолетних, самовольно оставившие семью, самовольно ушедшие из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Основанием воспитания правовой культуры является содержание детей, формирования законопослушного поведения, как детей, так и их родителей.

Поэтому правовое направление социально-педагогической деятельности является одним из важных условий формирования правовой культуры и законопослушного поведения человека в обществе. Воспитание правовой культуры и законопослушного поведения воспитанников центра – это целенаправленная система мер, формирующая установки гражданственности, уважения и соблюдения права, цивилизованных способов решения споров, профилактики правонарушений [15; 5].

Как было описано выше, в социально-реабилитационном центре реализуется социально-педагогическая профилактика, которая определяется как система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности. Социально-педагогическая профилактика направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания или перестройку их взаимодействия. Цель социально-педагогической профилактики вытекает из цели социально-педагогической деятельности – формирование социальной активности личности, оказавшейся в сложной жизненной ситуации [7].

Организация социально-педагогической работы должна включать в себя систему мер направленных на содействие в устранении трудностей: освоения несовершеннолетними социальной среды на основе выработки активной позиции, приспособления к нормам и условиям социальной жизни, а также трудностей самореализации, самовыражения, саморазвития в ходе взаимодействия с социальным окружением.

В воспитании детей семья не может быть заменена никаким другим социальным институтом, так как именно в семье рождается чувство преемственности поколений, ощущение причастности к истории своего народа, прошлому и будущему. Психологически благоприятная семейная

атмосфера и эмоционально насыщенная жизнь играют большую роль в воспитании ребенка. Они создают предпосылки для развития интеллекта ребенка и его духовного-нравственного воспитания.

Список литературы

1. Белан П. Д., Бибикина Н. В. Библиотерапия как технология социализации несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2022. № 2. С. 27–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biblioterapiya-kak-tehnologiya-sotsializatsii-nesovershennoletnih-v-usloviyah-sotsialno-reabilitatsionnogo-tsentra> (дата обращения: 11.04.2024).

2. Биковец, В. О. Психологические особенности подростков, находящихся в социально-реабилитационном центре // Молодой ученый. 2023. № 6(453). С. 344–346. URL: <https://moluch.ru/archive/453/99884/> (дата обращения: 11.04.2024).

3. Васильева Л. Л. Социально-педагогические риски: безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2011. № 2. С. 86–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-riski-beznadzornost-i-besprizornost-nesovershennoletnih> (дата обращения: 11.04.2024).

4. Воронин Б. С. Особенности воспитательной работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию // Профессиональное образование России и за рубежом. 2020. № 4(40). С. 160–168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitatelnoy-raboty-s-detmi-popavshimi-v-trudnyu-zhiznennuyu-situatsiyu> (дата обращения: 19.04.2024).

5. Епихина П. В. Социально-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками // Гаудеамус. 2016. № 4. С. 63–68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-profilaktika-upotrebleniya-psichoaktivnyh-veschestv-podrostkami> (дата обращения: 21.04.2024).

6. Жирова О. П. Социализация несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 11(29). С. 102–104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-nesovershennoletnih-v-usloviyah-sotsialno-reabilitatsionnogo-tsentra> (дата обращения: 24.04.2024).

7. Коротун А. В. Правовая компетенция социального педагога: теория и практика формирования в вузе : монография. Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2014. 212 с.

8. Лебедева И. В., Шарова М. Д. Социально-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения детей в социально-реабилитационном центре // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 190–193. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-deyatelnost-po-profilaktike-deviantnogo-povedeniya-detej-v-sotsialno-reabilitatsionnom-tsentre> (дата обращения: 10.04.2024).

9. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. 736 с.

10. Петрова И. Э., Сироткина Е. С. Актуальные проблемы социальных педагогов в образовательном учреждении // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2012. № 4(28). С. 130–135 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-sotsialnyh-pedagogov-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 10.04.2024).

11. Сабитова Г. В. Тенденции и проблемы становления системы социально-педагогической поддержки семей с детьми в России // Социальная педагогика. 2012. № 2. С. 13–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-i-problemy-standovleniya-sistemy-sotsialnopedagogicheskoy-podderzhki-semey-s-detmi-v-rossii> (дата обращения: 11.04.2024).

12. Социальная педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : ВЛАДОС, 2008. 447 с.

13. Федякина А. Г., Старцева С. В. Место социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних в системе социальной защиты детей // Скиф. 2019. № 12-1(40). С. 91–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-sotsialno-reabilitatsionnogo-tsentra-dlya-nesovershennoletnih-v-sisteme-sotsialnoy-zaschity-detey> (дата обращения: 11.04.2024).

14. Черемисина А. А. Социально-педагогическая деятельность с подростками в условиях реабилитационного центра // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 268–271 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-deyatelnost-s-podrostkami-v-usloviyah-reabilitatsionnogo-tsentra> (дата обращения: 11.04.2024).

15. Черкасова Т. А. Работа социального педагога с безнадзорными детьми в учреждениях интернатного типа // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2012. № 2(2). С. 95–98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-sotsialnogo-pedagoga-s-beznadzornymi-detmi-v-uchrezhdeniyah-internatnogo-tipa> (дата обращения: 11.04.2024).

УДК 376.356-053"465.07/.11"+37.018.11

Марейченко Мария Алексеевна,

SPIN-код: 3300-7078

учитель, Екатеринбургская школа-интернат № 11; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, 2Д; marymarei14@gmail.com

Донгаузер Елена Викторовна,

SPIN-код: 1460-9810

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; dong-elena@yandex.ru

ДНЕВНИК ВЫХОДНОГО ДНЯ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С РОДИТЕЛЯМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; глухота; глухие дети; дневник выходного дня; младшие школьники; развитие речи; детская речь; родители; семейное воспитание; детско-родительские отношения

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается вопрос применения дневника выходного дня как средства работы по развитию речи глухих обучающихся в сотрудничестве с родителями. Представлены результаты теоретического анализа проблемы. Отражены требования к оформлению дневника, сформулированные И. А. Теплоуховой. Описан практический опыт использования дневника выходного дня в работе с глухими обучающимися на базе Екатеринбургской школы-интерната № 11.

Mareichenko Maria Alekseevna,

Teacher, Ekaterinburg Boarding School No. 11, Russia, Ekaterinburg

Donghauser Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

A WEEKEND DIARY AS A MEANS OF WORKING ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH FOR DEAF STUDENTS IN COLLABORATION WITH PARENTS

KEYWORDS: deaf pedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; deafness; deaf children; weekend diary; younger schoolchildren; speech development; children's speech; parents; family education; parent-child relationship

ABSTRACT. The article considers the issue of using a weekend diary as a means of working on the development of speech of deaf students in cooperation with parents. The results of the theoretical analysis of the problem are presented. The requirements for the design of the diary formulated by I. A. Teploukhova are reflected. The practical experience of using a weekend diary in working with deaf students at the Yekaterinburg boarding school No. 11 is described.

В современном мире наблюдается очевидная направленность на объединение усилий семьи и образовательной организации, виден рост заинтересованности родителей в активном участии в образовательном процессе. Эффективное сотрудничество школы и родителей возможно в случае налаживания диалога с целью создания единой образовательной стратегии, поиска общих интересов, ценностей и целей в образовании [6, с. 100]. То есть сложившаяся ситуация в современной системе образования выдвигает на первый план профессиональной деятельности педагога его умение эффективно взаимодействовать с другими участниками педагогического процесса, благодаря которому в общение включаются равноправные партнеры, реализуются разные по значимости и содержанию личностные позиции [3, с. 182]. Результативность и эффективность решения множества профессиональных задач сегодня зависит не столько от индивидуальных качеств специалиста, сколько от его готовности и умения включаться в совместную деятельность на уровне партнерства, сотрудничества, сотворчества [2, с. 173]. Взаимодействие педагогов и семьи является важным и сложноорганизуемым процессом, который предполагает наличие в отношениях взаимопознания, взаимопонимания, взаимоотношения, взаимных действий и взаимовлияния, что в несколько раз повышает результативность всего коррекционно-развивающего процесса [4, с. 359; 5, с. 81].

В период младшего школьного возраста формируется основа школьного обучения и происходит активное личностное и социальное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). От благополучия ребенка в начальной школе зависит успешность перехода на следующую ступень образования и полнота использования потенциала умственного и социально-личностного развития детей с ОВЗ [11]. Поэтому активное включение родителей и всех членов семьи в коррекционно-развивающий процесс является одним из важнейших условий эмоционального, двигательного, психоречевого развития ребенка как дошколь-

ного, так и школьного возраста, что подтверждают исследования ряда авторов [9; 10; 14; 16; 17].

Успешность коррекционной работы сурдопедагога будет более высокой в случае, если позиции по вопросам слухоречевого развития ребенка у специалиста и родителей сходятся. Это позволяет организовать для ребенка единое коррекционное пространство, где все усилия направлены на реализацию общей цели и деятельность всех сторон будет взаимодополнять друг друга.

Школа помогает семье в воспитании, обучении и коррекции выявленных у ребенка нарушений. Для полноценного сотрудничества родители или другие члены семьи приглашаются на внеурочные мероприятия. Такая работа осуществляет объединение усилий участников образовательного процесса по вопросу обучения и воспитания обучающихся с нарушением слуха [12, с. 127].

Нарушения слуха любой степени затрудняют или делают невозможным спонтанное усвоение норм родного языка, его свойств и лексико-грамматической системы. Импрессивная и экспрессивная формы речи формируются преимущественно в условиях специального целенаправленного обучения. Овладение навыком рассказывания является сложным для глухих детей. Но, как и слышащих детей, этому навыку их нужно научить.

Однако обучению предшествует формирование потребности в том, чтобы о чем-либо рассказывать. У детей с нарушениями слуха в особенности возникает желание поделиться с окружающими произошедшим только через свой опыт, через яркие впечатления своей жизни, которые происходят преимущественно в присутствии родителей. Исходя из этого, специалисту необходимо убедить и научить их быть более внимательными к ситуациям, происходящим вокруг, адекватно на них реагировать и оречевлять в соответствии с уровнем речевого развития детей. Родитель же через свои реакции будет привлекать внимание ребенка к окружающему миру, создавая для него как можно больше значимых событий и впечатлений. Это является прочной основой для формирования рассказывания и становления монологической и диалогической речи [1, с. 3–4].

Данные О. И. Кукушкиной также подтверждают, что для полноценного эмоционального и речевого развития ребенка с нарушенным слухом большое значение имеет описание совместно со взрослыми его жизненного опыта, поэтому коллективом авторов было составлено учебно-методическое пособие для родителей и педагогов «Дневник событий жизни ребенка» [8, с. 9]. В основу этой разработки положены также исследования И. А. Соколянского [13] и Б. Д. Корсунской [7].

Ведение родителями дневника выходного дня подробно описано опытным сурдопедагогом И. А. Теплоуховой. Согласно данным в ее ис-

следовании, дневник – это тетрадь (или альбом), в которой зарисованы и подписаны жизненно важные для ребенка ситуации [15, с. 76].

Рассмотрим некоторые рекомендации И. А. Теплоуховой применительно к детям, которые пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами.

Обязательным условием является то, что ребенок при ведении страниц дневника не должен просто наблюдать, как родитель делает рисунки и подписи к ним. Ему необходимо оформлять дневник совместно со взрослыми, выполняя посильные задачи для его возраста: рисовать отдельные элементы, предметы, раскрашивать получившееся. Также нужно учить ребенка с помощью подписей и рисунков повествовать о случившемся событии. Важно помнить, что к художественному качеству нет требований. Главное, чтобы дети понимали, что изображено на странице и могли об этом рассказать. Допустимо применять готовые вырезанные картинки, которые смогут отразить событие. Отмечается и важность подписывания всех действующих лиц. А наилучшим способом зафиксировать случившееся считается его фотографирование.

О событии дополнительно можно рассказать и через обыгрывание ситуации с игрушками. Рекомендуется использовать те случаи, которые ребенок сможет легко передать через игру. Например, ребёнок видел, как кошка охотилась на птичку, но не успела поймать, потому что птичка улетела и села на крышу дома. Ситуация зарисовывается, составляется доступный ребенку текст, но для него может быть интересно и разыграть эту историю. Предполагается, что у каждого в доме найдутся подходящие игрушки или вырезанные картинки: кошка, птичка и дом.

Писать текст рассказа можно под картинкой, справа или слева от нее; можно оформлять рисунок на одной странице, а на развороте – текст. На самом рисунке могут быть подписаны как отдельные новые для ребенка слова, так и целое предложение.

«Объём» подписей обязательно должен соотноситься с уровнем речевого развития ребенка. Не следует его завышать. После фиксации события на листе дневника и его обсуждения ребенок учит с помощью рисунка и подписей рассказывать о произошедшем. Если в подписях значительно превышает уровень его речевого развития, то ему будет очень трудно рассказать о случившемся. Важно учить ребенка именно рассказывать об увиденном, произошедшем, а не заучивать текст наизусть. Таким образом, подписывая рисунки, необходимо учитывать возраст детей, уровень развития их речи, навыки чтения и письма. Важно на картинке оставлять место и для подписей, которые могут быть сделаны позже. По мере развития речи можно через какое-то время вернуться к этой картинке и составить более полный рассказ.

В процессе оформления страницы дневника, при ее обсуждении, при подготовке самостоятельного рассказа, например, для папы, нужно задавать ребенку вопросы по тому, что произошло и уточнять детали события. Это позволит расширять и обогащать рассказ и побуждает обучающегося вступать в диалог по поводу случившегося и по оформлению страницы дневника. При этом вопросы тоже должны соответствовать уровню речевого развития ребенка. Соответственно и ответы могут быть разными, начиная от отдельных слов и заканчивая развернутой фразой.

Ведение дневника принято начинать с изображения событий на одном рисунке, однако затем можно усложнять работы и представлять их в серии рисунков. Затем можно предложить создавать небольшие книги с историями жизни детей и окружающих их людей. Это помогает детям в увлекательной форме научиться составлять рассказы по серии картинок через запоминание хронологии событий и последовательность действий.

И. А. Теплоуховой отмечены основные ошибки, которые допускают родители при ведении дневника выходного дня:

1. Родители отображают в дневнике события, важные для них, а не для ребенка.

2. Дневник не должен быть иллюстрацией обычных ежедневных действий («Встал, умылся, позавтракал, пошел гулять») или не связанные сюжетом действия («Я нарисовал елку. Тетя Аня пришла в гости»). Это не будет вызывать интерес к рассказыванию [15].

После выходных ребенок приносит дневник в класс и сам с помощью картинок и текста рассказывает о своих происшествиях в прошедшие дни друзьям, учителю и воспитателю.

Особое значение такой вид деятельности приобретает дома, в семье. События, истории, отражаемые на страницах дневника, становятся важным поводом для взаимодействия с родными людьми, которые не были рядом в момент случившегося, но которым при этом интересна жизнь ребенка. Он в свою очередь с желанием повествует им о произошедшем, ребенку важно рассказать о себе с помощью рисунков и текста, и получить ответную реакцию близких [15, с. 77–79].

С помощью отдельных фраз, небольших рассказов про себя ребенок пройдет путь от наглядных представлений до словесных описаний, от лепетной речи до простых предложений (2–3 слова) и развернутой фразовой речи, от глобального чтения к аналитическому пониманию прочитанного. Но для этого работа с дневником выходного дня должна быть регулярной и последовательной, и начинаться она должна как можно раньше. Педагогам необходимо объяснять родителям, как и для чего нужно вести дневник [1, с. 7].

По данным исследования Е. В. Каракуловой, С. Н. Бездетко, Н. А. Коновой и др. при выборе способов получения домашних заданий большая часть родителей (79,5%) выбрали стандартную, бумажную тетрадь. Следует отметить, что более 50% родителей считают возможным и необходимым применение ИКТ в качестве консультативной и сопроводительной поддержки при выполнении домашних заданий с ребенком, они отмечают, что было бы удобно иметь задание в тетради и фото- и видеопримеры выполнения упражнений [10, с. 105]. Это также подтверждает удобство использования данного средства работы.

Таким образом, нами было принято решение применять данное средство обучения в работе с глухими обучающимися первого дополнительного класса ГБОУ СО «ЕШИ № 11» города Екатеринбурга.

Первоначально проводилось родительское собрание, где всем родителям было предложено завести тетрадь в 48 листов для ведения дневника. Далее были описаны требования с наглядными примерами на слайдах презентации. Распечатанный вариант правильного оформления был выдан каждому родителю домой. Перечислим основные требования:

1. Сначала необходимо написать дату и день недели, о котором ребенок будет повествовать:

«Сегодня 17 февраля. Суббота»

2. Далее изображается рисунок.

3. Под рисунком нужно написать описание к нему с соблюдением границ предложений (начинать с заглавных букв и в конце ставить точку) и красной строки.

Также домой были выданы таблички с вопросами для ребенка и формулировками ответов, которые дает ребенок после каждого вопроса:

1. Какой сейчас месяц? Сейчас ... число.

2. Какое сегодня число? Сегодня

3. Что ты делал(а) сегодня?

Если события какого-то из дней не получается описать сразу, то разрешается рассказать о них на следующий день. На такой случай предусмотрены карточки с другими вопросами:

1. Какое число было вчера? Вчера было ... число.

2. Что ты делал(а) вчера?

Также мы предложили фотографировать ребенка в ситуации, которую предполагается описать в дневнике, чтобы ему было проще усвоить суть вопроса «Что ты делал(а) сегодня?» и в дальнейшем самостоятельно изобразить это на рисунке. С формулировками для описания событий на начальном этапе предполагалась помощь педагога через общение в мессенджере для учета особенностей речевого развития каждого ребенка. Так, трем детям в классе пока необходимо строить и понимать простые

фразы: «Вот папа. У папы собака. Ура! Собака лает, ав-ав». Двое обучающихся уже способны воспринимать более распространенные предложения: «Пришел папа. У папы сумка. Папа открыл сумку. Там собака. Собаку зовут Тяпа. Тяпа белая и пушистая. Тяпа любит гулять». И одному ребенку доступны еще более сложные по структуре фразы: «Папа пришел домой. У папы большая сумка. Папа открыл сумку. Из сумки вылезла собака. Собаку зовут Тяпа. Саша боится собаку. Я не боюсь Тяпу. Она хорошая. Она любит гулять на улице».

Такая работа уже спустя месяц показывает определенные результаты: дети усваивают отрабатываемые структуры предложения и начинают пробовать составлять их самостоятельно; успешнее запоминаются новые слова и закрепляются изученные ранее.

Таким образом, благодаря данному виду деятельности получилось закрепить лексику по темам «Семья», «Домашние животные», «Одежда и обувь», «Зимние игры», «Птицы», «Фрукты», «Овощи», «Продукты питания», а также названия многих действий (бегать, играть, гулять и пр.), основных признаков предметов (большой – маленький) и цветовой гаммы.

Сейчас дети первого дополнительного класса ГБОУ СО «ЕШИ № 11» еще находятся на начальном этапе освоения языка, поэтому пока ведение дневника заключается в изображении происшествий из жизни на одном рисунке. Далее планируется усложнять работу, как рекомендует И. А. Теплоухова, представляя событие в серии рисунков. А затем, возможно, дети будут создавать небольшие книжки с историями их жизни и жизни их окружения для обучения навыку составлять рассказы по серии картинок, вспоминая хронологию событий и последовательность действий.

По достижении обучающимися достаточного уровня развития речи предполагается применение комплекта рабочих тетрадей по развитию речи младших школьников О. И. Кукушкиной. В них представлена развернутая система специальной педагогической поддержки детей, испытывающих (по разным причинам) выраженные трудности на этапе перехода от умений анализировать и описывать в речи события своей жизни к умению проникать в смысл событий, происходящих с другими людьми, и описывать их в речи.

Таким образом, ведение дневника выходного дня позволяет вовлечь родителей в активную работу по развитию речи их детей. Дневник способствует формированию эмоционального контакта между ними в ходе совместной деятельности. Ведение дневника обогащает речь обучающихся с нарушенным слухом, способствует возникновению потребности выразить свои мысли на основе собственного пережитого опыта.

Список литературы

1. Баудэ Е. А., Куликова Т. В. Методические рекомендации по ведению дневника событий жизни ребенка с нарушением слуха дошкольного возраста «Что случилось?». М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. 11 с.
2. Донгаузер Е. В. Педагогическое взаимодействие // Высшее профессиональное и дополнительное образование : сборник программ. Екатеринбург: ЮНИКА, 2018. С. 173–181.
3. Донгаузер Е. В., Галагузова Ю. Н. Этика деловых отношений // Высшее профессиональное и дополнительное образование: сборник программ. Екатеринбург: ЮНИКА, 2018. С. 182–189.
4. Кондрашова Н. В., Мьялкина В. А. Взаимодействие педагогов дошкольного и начального образования с семьей // Преемственность в образовании. 2018. № 17. С. 357–365.
5. Конева Н. А. Модель комплексного психолого-педагогического взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с тяжелым нарушением речи, в условиях детского сада компенсирующей направленности // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право : сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции, посвящённой 200-летию со дня рождения А. Куссмауля. Том 7 / главный редактор А. А. Панарин. М. : Московский психолого-социальный университет, 2022. С. 79–83.
6. Коротаева Е. В., Андриянина А. С., Чугаева И. Г. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 97–121.
7. Корсунская Б. Д. К методике обучения глухих дошкольников связной речи // Вопросы обучения и воспитания глухих дошкольников. 1963. № 11. С. 3–24.
8. Кукушкина О. И. Гончарова Е. Л., Королевская Т. К. Дневник событий жизни ребенка : учебно-метод. пособие для родителей и педагогов по развитию уст. и письм. речи детей. М. : Экзамен, 2004. 61 с.
9. Московкина А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями в семье. М. : Прометей, 2015. 252 с.
10. Организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Каракулова, С. Н. Бездетко, Н. А. Конева [и др.] // Специальное образование. 2023. № 3(71). С. 94–107.
11. Развитие образования детей с ОВЗ младшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [и др.] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-development-of-education-of-children-with-disabilities-of-primary-school-age-targets,-and-strategic-directions> (дата обращения: 25.02.2024).
12. Сарапулова М. А., Кандинская А. В. Педагогическая готовность родителей к школьному обучению ребенка с нарушением слуха // Специальное образование. 2020. № 4(60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-gotovnost-roditeley-k-shkolnomu-obucheniyu-rebenka-s-narusheniem-sluha> (дата обращения: 20.02.2024).

13. Соколянский И. А. Формирование личности при отсутствии зрительных и слуховых восприятий // Общее собрание Академии наук СССР, посвященное тридцатилетию Великой Октябрьской социалистической революции. М. : [б. м.], 1948. С. 367–376.

14. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М. : ИНФРА-М, 2022. 178 с.

15. Теплоухова И. А. Дневник выходного дня – эффективная форма вовлечения родителей в работу по развитию речи незлышащих дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 2. С. 76–79.

16. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья : учебник. М. : ИНФРА-М, 2021. 281 с.

17. Ушакова Е. В. Семья ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды // Мир специальной педагогики и психологии: научно-практический альманах. 2015. № 3. С. 156–163.

УДК 376.1

Омельчанко Елена Валерьевна,

SPIN-код: 2462-2071

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социально-педагогического образования, Государственный социально-гуманитарный университет; 140400, Россия, г. Коломна, ул. Зеленая, 30; omel.68@mail.ru

Евстефеева Яна Александровна,

студент 3 курса педагогического факультета, Государственный социально-гуманитарный университет; 140400, Россия, г. Коломна, ул. Зеленая, 30; nevstefeeva@bk.ru

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интерактивные игры; познавательное развитие; познавательная деятельность; когнитивные способности; информационные технологии; интерактивные технологии; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждается использование современных технологий для улучшения когнитивных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется значение интерактивных игр в познавательном развитии детей с особенностями.

Omelchanko Elena Valeryevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology and Socio-Pedagogical Education, State University of Humanities and Social Studies, Russia, Kolomna

Eystefeeva Yana Alexandrovna,

3rd year Student of the Pedagogical Faculty, State University of Humanities and Social Studies, Russia, Kolomna

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES TO OPTIMIZE THE COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH DISABILITIES

KEYWORDS: interactive games; cognitive development; cognitive activity; cognitive abilities; Information Technology; interactive technologies; children with disabilities; disabilities

ABSTRACT. The article discusses the use of modern technologies to improve the cognitive abilities of children with disabilities. The importance of interactive games in the cognitive development of children with disabilities is analyzed.

Игра – один из самых доступных видов деятельности, который может эффективно использоваться взрослыми в целях воспитания и обучения детей [9, с. 22]. В исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца игра определяется как ведущий вид деятельности дошкольников, который возникает не путём спонтанного созревания, а формируется под влиянием социальных условий жизни и воспитания. Играя вместе, дети развиваются, начинают строить свои взаимоотношения, учатся общению [11, с. 460].

С позиции психологии Д. Б. Эльконин отмечает влияние игры на общее психическое развитие ребенка: на формирование его восприятия, памяти, воображения, мышления, на становление его произвольности [8, с. 25].

Педагогический аспект игры, согласно А. С. Макаренко, имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе, когда вырастет, поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре [15, с. 57].

Первая попытка организовать жизнь детей в форме игры принадлежала Ф. Фребелю. Он разработал систему игр, преимущественно дидактических и подвижных, на основе которых осуществлялась воспитательная работа в детском саду. По мнению, В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохина важная роль в становлении игры принадлежит сюжетно-образным игрушкам, которые являются вспомогательными и вместе с тем необходимыми средствами изображения. Дети охотно включаются в игру, если наряду с предметами-заместителями представляется возможность использовать реальные предметы [10, с. 607].

Рассмотрим влияние игр на развитие детей с ОВЗ. Принимая во внимание специфику детей с ограниченными возможностями здоровья, игровой процесс для них приобретает иное, особое значение и направление. Известные психологи А. Н. Грабов, Г. Я. Трошин высоко ценили игру в деле воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [12, с. 15]. Игру они видели точным показателем проявления детских способностей, возможностей. Они считали, что игра оказывает благотворное влияние в первую очередь на развитие внешних чувств: зрения, мышечного чувства, слуха. Игра является фактически самым важным средством, методом воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями [2, с. 45].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что исследователи отводят большое значение настольно-печатным играм, играм с реальными предметами. Однако, на сегодняшний день, в нашу жизнь плотно внедрились интерактивные технологии, которые позволяют упростить деятельность, сократить наше время. Данный вопрос недостаточно изучен: в крайне малом количестве описывается польза интерактивных игр для детей с ОВЗ, и вовсе отсутствуют Интернет-ресурсы, где бы предлагался готовый рабочий комплекс интерактивных игр, который родители могли применить для развития ребёнка с особенностями.

В связи с тем, что данный вопрос актуален в наши дни, сегодня мы хотим сделать нашу деятельность удобнее, быстрее и доступнее, перед нами стояла цель разработать интернет-сайт практической направленности, а также предложить детям с ОВЗ интерактивный комплекс игр.

Применение интерактивных игр в процессе коррекционно-развивающей работы является чрезвычайно эффективным, т. к. они позволяют корригировать психические функции, осуществляя традиционную деятельность по-новому. Общение с компьютером вызывает у них живой интерес, который лежит в основе формирования познавательной мотивации, произвольности психических процессов.

Использование интерактивных технологий в коррекционно-развивающей работе даёт следующие возможности [13, с. 75]:

- индивидуализация процесса коррекционного обучения по темпу, содержанию и уровню сложности;
- повышение качества демонстрационного материала;
- высокая скорость обновления материала на экране позволяет экономить время на занятии;
- выравнивание возможностей детей;
- контроль, коррекция, возможность самопроверки;
- эффективное игровое средство обработки многократных повторений заданий;
- оперативность управления и возможность компактного хранения больших объёмов информации в текстовой и образной форме;
- тесный контакт в цепи: педагог – ребёнок – родитель.

Для родителей и педагогов использование интерактивных игр представляет следующие возможности: избавляют от рутинной работы по подготовке дидактических и наглядных пособий, материалов, карточек, открывают новые возможности использования педагогических приемов в традиционной коррекционной методике, позволяют взглянуть на проделанную работу с новых позиций, переосмыслить методические приемы, обогатить знания и умения, а также онлайн-доступ позволяет играть ре-

бёнку в пути, дороге, родитель может не возить с собой громоздкий игровой материал, а предложить игры в любой точки мира [5, с. 139].

Практика показывает, чем более многопланово, разносторонне мы работаем с особенными детьми, тем лучше получаем результаты. Многие дети так перенасыщены лечением, что мотивация к реабилитационным упражнениям резко снижена.

Для решения данной проблемы, нами был разработан сайт «Играем вместе», его ценность заключается в интерактивном комплексе игр, который мы предлагаем детям с ограниченными возможностями здоровья. Игры в онлайн-формате, созданы на основе искусственного интеллекта.

Данный ресурс рекомендован всем, у кого в семье есть дети с ограниченными возможностями здоровья. Сайт разделён на блоки:

– *Для начала мы предлагаем родителям ознакомиться с ролью игры.* Сопутствующие слова к блоку: «Данный сайт про роль игры в воспитании, развитии и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. На «Играем вместе» вы найдете комплекс развивающих интерактивных игр, которые направлены на развитие познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья. Совершите увлекательное путешествие в волшебный мир игр!».

– *Далее рассматриваем искусственный интеллект, как помощник в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.* Сопутствующие слова к блоку: «Какую пользу приносит интерактивный комплекс «Играем вместе» особенным детям? Давайте познакомимся с некоторыми играми комплекса и разберём, какие реабилитационные задачи они решают и за счёт каких игровых действий детей достигается лечебный эффект. Искусственный интеллект поможет ребёнку получить знания, развить необходимые навыки и в целом сделать процесс обучения более результативным и комфортным. Время с играми комплекса входит в программу коррекции так же, как и занятия с психологом, дефектологом – ведь игры решают задачи по улучшению когнитивного функционирования детей: улучшение зрительного и слухового внимания, работа с концентрацией, объёмом, распределением внимания, тренировка памяти, улучшение логического мышления и другое».

– *Мы предлагаем современные увлекательные игры, созданные при помощи нейросетей.* Сопутствующие слова к блоку: «Знакомство с играми. Мы предлагаем познакомиться с некоторыми нашими играми, данный ознакомительный фрагмент поможет понять специфику и направленность комплекса игр».

При разработке комплекса, в большей мере мы ориентировались на детей с нарушением слуха. Игры оснащены звуковым сопровождением, так как особенно важно развивать остаточные анализаторы, т. е. остаточ-

ный слух. Подбор музыкального материала учитывает зрительные особенности и даёт возможность решить следующие коррекционные задачи:

- Развитие слуховой и пространственной ориентировки.
- Совмещение зрительного и слухового образов.
- Формирование бинокулярного зрения.

Игры, которые мы предлагаем могут быть полезны не только детям с нарушением слуха, но и детям с другими особенностями здоровья, так как в наш комплекс входят игры на развитие всех познавательных процессов, а также: развитие слухового внимания; активизацию артикуляционного аппарата и формирование правильного звукопроизношения; коррекцию просодической стороны речи; развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа; активизацию словарного запаса; коррекцию и развитие грамматического строя речи; развитие связной речи; профилактику и коррекцию нарушений чтения и письма.

Перед использованием игр, родители могут ознакомиться с их направленностью.

Важно, что задания комплекса «Играем вместе» воспринимаются детьми с охотой и радостью. Так мы решаем проблему нежелания детей «трудиться» на реабилитационных занятиях: дети воспринимают занятие как игру, а мы решаем наши педагогические и лечебные задачи [6, с. 303].

Следует отметить, что многие игры рекомендованы слабослышащим и слабослышащим детям. Так, например, в игре «Чей голос?» после воспроизведения звука, ребёнок выбирает картинку животного (или называет животное), голос которого услышал и узнал. Так мы тренируем: улучшение слухового внимания и памяти, понимание инструкций, знакомство с характеристиками объектов окружающего мира, расширение представлений о предметах и явлениях. Данная игра предназначена детям с сочетанными патологиями: задержка психического и речевого развития, задержка психоречевого развития с чертами аутистического поведения, нарушение концентрации внимания, умственная отсталость средней степени тяжести.

Для слабослышащих детей большинство игр могут модифицироваться: звуковые инструкции интуитивно понятны по первым игровым действиям. Например, в игре «Музыкальные инструменты» ребёнок слышит звуки и может соотнести их с картинками. Так происходит знакомство с характеристиками объектов окружающего мира и расширение знаний о предметах окружающей действительности, развитие устойчивости внимания, концентрации внимания на задании. Игра направлена на развитие детей со следующими особенностями: расстройства аутистического спектра, задержка психоречевого развития с чертами аутистическо-

го поведения, задержка психического и речевого развития, нарушение концентрации внимания, умственная отсталость и другие.

Игра «Составь сказку»: ребёнок последовательно отвечает на вопросы об изображенных предметах и затем составляет описательный рассказ по своим ответам. Задачи игры в контексте реабилитации: знакомство с характеристиками объектов окружающего мира, расширение представлений о предметах, развитие устойчивости внимания, концентрация внимания на задании, обогащение словарного запаса. Игра, наиболее подходящая для детей с такими нарушениями как: задержка психического и речевого развития, аутистические расстройства, синдром дефицита внимания, гиперкинетическое расстройство поведения, нарушение школьных навыков.

Для апробации нашего комплекса игр, мы запустили опрос для родителей детей с ОВЗ. В начале, родителям необходимо ознакомиться с нашим комплексом, предложить ребёнку поиграть, а по завершении ответить на необходимые вопросы по апробации. В процессе опроса выявлялось общее отношение родителей к искусственному интеллекту, например, «Может ли искусственный интеллект стать помощником в развитии детей с ОВЗ?»; «Нравятся ли Вашему ребёнку интерактивные игры, созданные при помощи нейросетей?». Далее мы задавали вопросы, относящиеся непосредственно к нашему комплексу игр, например, «Подходят ли наши интерактивные игры для развития детей с ОВЗ?»; «Поспособствует ли наш комплекс игр развитию познавательных процессов?»; «Просто ли было ребёнку играть в данном формате?»; «Охватывают ли наши игры все познавательные процессы?» и т. д.

Наш опрос прошли родители, дети которых имеют следующие нарушения: расстройства аутистического спектра, умственная отсталость, нарушения речи, задержка психического развития. Преобладающее большинство детей в возрасте 7–11 лет.

В результате опроса, мы получили данные, которые свидетельствуют о том, что:

- Искусственный интеллект может стать помощником в развитии детей с ОВЗ (100%).
- Детям нравятся интерактивные игры, созданные при помощи нейросетей (100%).
- Наши интерактивные игры подходят для развития детей с ОВЗ (90%).
- Наш комплекс игр способствует развитию познавательных процессов (100%).
- Ребёнку понравилось играть в наш комплекс (100%).
- Ребёнку просто играть в данном формате (75%).

– В дальнейшем родители хотели бы применять данный формат игр для развития ребёнка (100%).

– Наши игры охватывают все познавательные процессы (90%).

– Комплекс наших игр подходит для всех видов нарушений (90%).

Также, родители поделились своими идеями по совершенствованию комплекса, например, перевести игры в приложение; для детей с РАС установить степень сложности, сначала выбор из 2, дальше больше; добавить больше звукового поощрения к некоторым заданиям; добавить кнопку «пройти задание ещё раз» и т. п.

Таким образом, мы пришли к выводу, что интерактивные игры решают задачи по совершенствованию когнитивного функционирования детей: улучшение зрительного и слухового внимания, работа с концентрацией, объёмом, распределением внимания, тренировка памяти, улучшение логического мышления. Детям очень интересен электронный формат преподнесения развивающего материала, игровой процесс для них приобретает иное, особое значение и направление. Следовательно, на основании вышеизложенной информации, мы видим, что современный интерактивный формат подачи развивающего материала пользуется у детей большим спросом. Необходимо продолжать совершенствоваться в данном направлении. Искусственный интеллект может стать нашим помощником в решении педагогических и лечебных задач.

Список литературы

1. Аниконова Т. Г. Игра в социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-v-sotsialnoy-reabilitatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 16.02.2024).

2. Гаспарова Е. М. Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1987. № 7. С. 45–50.

3. Ильичева Л. Г. Роль игры для детей с ограниченными возможностями здоровья. 09.03.2023 URL: <https://ariadnatft.ru/about/publications/8414/> (дата обращения: 16.02.2024).

4. Комкова Е. И. Когнитивное развитие ребенка как условие развития его личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnoe-razvitie-rebenka-kak-uslovie-razvitiya-ego-lichnosti> (дата обращения: 17.02.2024).

5. Лагоша Г. Е. Игра как основной вид деятельности детей младшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. № 27(161). С. 139–142. URL: <https://moluch.ru/archive/161/45072/> (дата обращения: 16.02.2024).

6. Люсова Е. С. Особенности состояния игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2016. № XII.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-sostoyaniya-igrovoy-deyatelnosti-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 19.02.2024).

7. Мамедова Л. В. Влияние традиционных народных игр и игрушек на развитие эмоциональной сферы детей // Наука и образование сегодня. 2018. № 9(32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-traditsionnyh-narodnyh-igr-i-igrushek-na-razvitie-emotsionalnoy-sfery-detey> (дата обращения: 17.02.2024).

8. Николаева Л. Ю. Игровая деятельность дошкольников // Образование и воспитание, 2016. № 2. С. 25–29. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/859/> (дата обращения: 16.02.2024).

9. Пашенко И. Ю. Значение игры для всестороннего развития личности ребёнка // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб. : Свое издательство, 2015. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8417/> (дата обращения: 16.02.2024).

10. Попова В. Ф. Игрушки для сюжетных игр // Молодой ученый. 2015. № 19(99). С. 607–609. URL: <https://moluch.ru/archive/99/22146/> (дата обращения: 16.02.2024).

11. Серебрякова И. В. Возможности игры в коррекционной работе с детьми // Молодой ученый. 2016. № 18(122). С. 460–461. URL: <https://moluch.ru/archive/122/33691/> (дата обращения: 16.02.2024).

12. Толстоносова Р. В. Значение игровой деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационные педагогические технологии : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). 2016. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10244/> (дата обращения: 16.02.2024).

13. Чупрова Е. С. Использование информационных технологий в коррекционной работе // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф. 2013. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4610/> (дата обращения: 16.02.2024).

14. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. 360 с.

15. Яковлева Е. В. Зачем ребенку играть // Педагогика: традиции и инновации : материалы VIII Междунар. науч. конф. 2017. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11619/> (дата обращения: 16.02.2024).

УДК 379.835+376.1

Савва Ксения Михайловна,

SPIN-код: 7818-9094

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; kseniya-savva@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ СМЕН В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивный отдых; инклюзивные смены; детские оздоровительные лагеря; организация отдыха; инклюзивная образовательная среда; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОБЗ; ограниченные возможности здоровья; дети-инвалиды; доступная среда; программа смены

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются теоретические основания организации инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях. Описаны компоненты инклюзивной смены: доступная среда детского оздоровительного лагеря, инклюзивный дизайн среды, досуговая инфраструктура, программа инклюзивной смены, организация дополнительного образования с детьми с ОБЗ и инвалидностью.

Savva Ksenia Mikhailovna,

Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

ORGANIZATION OF INCLUSIVE SHIFTS IN CHILDREN'S SUMMER CAMPS

KEYWORDS: inclusive recreation; inclusive shifts; children's health camps; organization of recreation; inclusive educational environment; children with disabilities; disabilities; disabled children; accessible environment; shift program

ABSTRACT. The article discusses the theoretical foundations of the organization of inclusive shifts in children's health camps. The components of an inclusive shift are described: an accessible environment of a children's health camp, an inclusive design of the environment, leisure infrastructure, an inclusive shift program, the organization of additional education with children with disabilities and disabilities.

Одной из приоритетных задач государственной политики в настоящее время является обеспечение прав детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в сфере образования и организованного детского отдыха. Современный подход к детям с ограниченными возможностями здоровья можно назвать динамическим и мобильным.

На первый план выходят вопросы качества жизни детей-инвалидов и ОВЗ, их полноценного всестороннего развития, самореализации и самоактуализации детей с ограниченными возможностями здоровья в разных сферах общества [2; 3].

В 2021 г. для повышения качества услуг по отдыху и оздоровлению детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью Министерством просвещения Российской Федерации были разработаны Методические рекомендации по проведению в организациях отдыха детей и их оздоровления инклюзивных смен для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, в которых указаны требования к организации условий доступности, получения медицинских услуг, кадровому обеспечению, а также описаны этапы проведения инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях. Данный документ также подчеркивает необходимость создания специальных условий для данной категории детей.

В Свердловской области проживает не менее 21,5 тысяч детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Свердловская область располагает мощной ресурсной базой для проведения летних оздоровительных программ, в настоящее время функционирует около 69 детских загородных лагерей. Фактически большинство детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья не имеют доступа к оздоровительным программам из-за необходимости создания в лагерях специальных условий. Одной из задач, поставленных Министерством образования и молодежной политики Свердловской области по итогам летней оздоровительной компании 2023 года, стало создание инновационной оздоровительно-образовательной среды для детей с ОВЗ, детей-инвалидов, в т. ч. через определение базовой организации, с целью разработки и создания инклюзивных программ отдыха детей и их оздоровления.

Инклюзивный детский отдых представляет собой отдых, направленный на активное включение детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в среду сверстников, не имеющих таких ограничений, что дает возможность осуществлять интеграцию детей с ОВЗ и инвалидностью в общество [9].

Основными задачами организации отдыха и оздоровления детей с различными нозологиями является:

1. Общее оздоровление ребенка.
2. Социальная интеграция в среду нормотипичных сверстников.
3. Создание условий для получения опыта самостоятельного проживания вне дома.
4. Создание условий для получения опыта взаимодействия с разными людьми, как сверстниками, так и взрослыми.

5. Формирование навыков бытового самообслуживания.

Инклюзивная смена предполагает включение детей в различные социальные группы и отношения в рамках игровой, образовательной и иной деятельности. Инклюзия в лагере направлена на социальную адаптацию детей с ОВЗ, развитие их самостоятельности и самостоятельности, предоставляет возможность общения со сверстниками без нарушений развития [14]. По мнению Е. А. Тарасенко, важно не просто наладить систему развития коммуникативных ресурсов и самореализации для детей с особыми образовательными потребностями, а создать условия для комфортной адаптации ребенка с ОВЗ к обычным системам взаимодействия в социальном пространстве [15].

При организации инклюзивных смен в детских оздоровительных лагерях необходимо обратить внимание на доступность среды учреждения с учетом потребностей ребенка. Доступность среды предполагает возможность ребенка перемещаться самостоятельно по территории учреждения.

При создании доступной среды можно рассмотреть возможность внедрения универсального (инклюзивного) дизайна, который фокусируется на создании окружающей ребенка с ОВЗ среды в соответствии с их потребностями, делая данную среду максимально доступной. Цель инклюзивного дизайна среды – устранение барьеров физической среды и организация наиболее комфортного пребывания в данных средовых условиях [12]. Универсальность данного дизайна заключается в возможности его использования для всех категорий отдыхающих детей в лагере, гармонично сочетая в себе специальные средства для детей с различными нозологиями с привычными для здоровых детей. В связи с чем безбарьерную среду следует создавать не просто удобной и комфортной, но еще и разнообразной, насыщенной, адаптированной к условиям детского окружения.

С точки зрения рационального использования окружающей среды для разных нозологических групп детей, можно выделить следующие принципы формирования архитектурной среды, которые будут применимы для нескольких видов инвалидности одновременно и детей нормотипичных [7]:

- правильный выбор цвета;
- игра света и тени;
- использование текстур и фактур;
- сценарии маршрутов;
- разнообразие пространств;
- контакт с живой природой;
- акцентирование;
- безбарьерная среда.

Особое место отводится досуговой инфраструктуре. Досуговая инфраструктура – это система, позволяющая организовать полезный, интересный, комфортный отдых для каждого ребенка, принимающего участие в смене лагеря [9]. Досуговая инфраструктура позволяет организовывать для участников смен культурно-досуговые, спортивные, развлекательные мероприятия. Культурно-досуговая среда лагеря должна отвечать замыслам доступности и обладать гибкими инструментами адаптации с полным набором ассистивных средств, поддерживающего оборудования, повышающих функциональные возможности и автономность участников смены с ОВЗ, соответствовать всем требованиям, которые предъявляют детскому оздоровительному лагерю по каждой нозологической группе детей [14].

Организация содержательного досуга детей с ОВЗ и инвалидностью определяется программой смены. Программа смены является одним из основных документов лагеря, в котором отражаются содержание, и система работы данного лагеря на определенный период времени (на смену) [6].

В условиях детского оздоровительного лагеря осуществляется реализация условий для социализации детей с ОВЗ и инвалидностью.

Программа лагеря даёт возможность разностороннего реабилитационного воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья, которое складывается из следующих составляющих:

1. Оздоровительное направление: игротерапия, арттерапия, режим дня питания, витаминизация, активность на свежем воздухе.
2. Социально-коммуникативная реабилитация: изменение характера и круга общения, деятельность в составе малых групп, изменение социальной роли.
3. Социально-средовая реабилитация: овладение технологиями эффективного функционирования в различных средах обитания.
4. Социально-психологическая реабилитация: социальная активизация в процессе занятий, трансформация мировоззрения, повышение собственной самооценки.
5. Социально-культурная реабилитация: концерты, соревнования, конкурсы, выставки.

Зачастую в детских лагерях отдыхают дети с ОВЗ, имеющие затруднения в освоении образовательной программы в школе. В связи со значительной вынужденной упрощённостью воспитательной среды лагерной тематической смены, образовательная программа в ней должна быть максимально приспособленной к ребёнку-инвалиду с учётом всех его нозологических составляющих, ограничивающих его жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками. При разработке программы смены необходимо учитывать нозологии детей-участников смены, коли-

чество нормотипичных детей и количество детей с ОВЗ и инвалидностью.

При разработке и реализации программы смены, участниками которой являются дети с ОВЗ и инвалидностью, важно учитывать следующие принципы [10]:

1. Актуальность программы для всех участников смены.
2. Учет возрастных особенностей участников смены, типу инвалидности.
3. Учет техники безопасности.
4. Все мероприятия и активности должны чередоваться по интенсивности, их необходимо адаптировать под разные особенности детей.
5. Возможность участия детей в различных мероприятиях (не менее 80% участия в различных ролях от выступающего до зрителя-болельщика).

Развитие социальных компетенций детей с ОВЗ и инвалидностью осуществляется также, что у нормотипичных детей. Отличие наблюдается только в содержательном наполнении программы смены. Например, сценическая деятельность одинаково позитивно влияет и на детей с нарушениями слуха, и на детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, и на детей с ментальными нарушениями. Отдельных видов деятельности для детей с ОВЗ программа смены не предусматривает, они делают то же, что и дети нормы, но для детей с ОВЗ нужен подходящий именно этим детям способ подачи информации, комфортные для них продолжительности мероприятий и формат участия в них [10]. Важно создавать условия для взаимодействия участников смены и временного детского коллектива между собой в ходе реализации программы смены (совместное участие в конкурсах, соревнованиях, выступлениях), а также должно быть время для свободного общения разных категорий детей.

При реализации программы важен ее темп и динамика ее реализации. При наличии в отряде детей с ОВЗ темп может не подходить для всех участников смены. Если в отряде или во всем лагере присутствуют дети, для которых динамика смены слишком интенсивна, важно пересмотреть программу и снизить ее темп для всех участников смены. Если темп программы не подходит для одного человека, необходимо продумать индивидуализацию реализации программы для данного ребенка с ОВЗ, чтобы сделать его пребывание наиболее комфортным. Также в программу смены для детей с ОВЗ и инвалидов может быть включена работа специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога). В случае, если параллельно с участием в реализации программы смены, дети проходят реабилитацию или санаторно-курортное лечение (оздоровительные процедуры), необходимо выделить время на отдых и восстановление после процедур.

Для детей с ОВЗ и инвалидностью привлекательными является кружковая работа в рамках системы дополнительного образования детского оздоровительного лагеря. Содержание дополнительного образования детей и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов определяются адаптированной образовательной программой. Кружки художественно-эстетической направленности будут способствовать коррекции состояния эмоционально-личностной сферы ребенка, коррекции познавательной и коммуникативных сфер, тактильной и сенсорно-моторной стимуляции, коррекции работы когнитивной сферы ребенка.

В работу кружка могут быть включены одновременно дети различных нозологий и здоровые дети. Педагогу дополнительного образования необходимо помнить, что для обеспечения процесса социализации детей специализированной группы необходимо проводить совместные мероприятия в рамках частичной или временной интеграции, обеспечивать возможность участия детей данной группы в конкурсах и проектах наравне с нормально развивающимися сверстниками [1; 8; 11].

Таким образом, организация инклюзивной смены в детском оздоровительном лагере является значимым компонентом отдыха и оздоровления детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Для организации инклюзивной смены необходимо создать следующие условия: доступная среда детского оздоровительного лагеря, инклюзивный дизайн среды, досуговая инфраструктура, программа инклюзивной смены, организация дополнительного образования с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Список литературы

1. Адаптированные дополнительные общеразвивающие программы для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов : метод. рекомендации / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАО-Югры, Сургут. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. О. Ф. Богатая, Н. Г. Капустина, Н. П. Расказова. Сургут : РИО СурГПУ, 2018. 68 с.
2. Алехина С. В. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. М. : МГППУ, 2013. 324 с.
3. Антипина Н. М. Психолого-педагогическое сопровождение процесса инклюзии в круглогодичных оздоровительных лагерях // Развитие территорий. 2018. № 1(11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-protssesa-inklyuzii-v-kruglogodichnyh-ozdorovitelnyh-lageryah> (дата обращения: 11.04.2024).
4. Вакуленко О. В. Роль учреждений дополнительного образования детей в инклюзивном образовании // Вестник Шадринского государственного педагоги-

ческого университета. 2016. № 1(29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (дата обращения: 05.04.2024).

5. Варфоломеева О. И. Социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика современной науки. 2015. № 6(6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 07.04.2024).

6. Волохов А. В. Содержательные направления программ детских оздоровительных лагерей // Народное образование. 2016. № 2-3(1455). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnye-napravleniya-programm-detskikh-ozdorovitelnyh-lagerey> (дата обращения: 02.03.2024).

7. Горошкина С. М., Дружинина И. Е. Особенности формирования архитектурной среды инклюзивного отдыха детского лагеря для детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия вузов. Инвестиции. Строительство. Недвижимость. 2021. № 1(36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-arhitekturnoy-sredy-inklyuzivnogo-otdyha-detskogo-lagerya-dlya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 11.04.2024).

8. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под редакцией С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 280 с.

9. Инклюзивная смена в лагере. Понятно. Возможно. Реально : научно-практическое пособие / под ред. Г. В. Заярской, А. Ю. Фодоря ; ГАУК МОСГОРТУР. М. : ИТД «Перспектива», 2020. 422 с.

10. Инклюзия в детском отдыхе. М. : Aegitas, 2018. 180 с.

11. Медведева Н. А. социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе // Теория и практика современной науки. 2021. № 6(72). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 12.04.2024).

12. Наберушкина Э. К., Радченко Е. А., Мирзаева Е. Р. Инклюзивный дизайн (обзор зарубежных концепций) // Теория и практика общественного развития. 2023. № 2(180). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnyy-dizayn-obzor-zarubezhnyh-kontseptsiy> (дата обращения: 01.04.2024).

13. Насырова Э. Ф., Муллер О. Ю. Технологии работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях сетевой формы реализации дополнительных общеразвивающих программ : учебно-методическое пособие. Сургут, 2019. 60 с.

14. Соловьева И. Л., Комышанова К. Э. Дети с ОВЗ и специфика организации их отдыха и оздоровления: лучшие региональные практики. М. : ФГБОУ ДО «Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения», 2021. 56 с.

15. Тарасенко Е. А. Социальная политика в области инвалидности: кросс-культурный анализ и поиск оптимальной концепции для России // Журн. исследований социал. политики. 2004. Т. 2, № 1.

УДК 376.1

Урусова Ольга Ивановна,

SPIN-код: 6636-9156

старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы; 230003, Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Захарова, 32; olgamekenya@yandex.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация инвалидов; социальный опыт; непрерывное образование; специальные образовательные условия; формирование социального опыта; ТМНР; лица с тяжелыми множественными нарушениями развития; тяжелые множественные нарушения развития

АННОТАЦИЯ. В статье представлен анализ формирования социального опыта у лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии в рамках реализации непрерывного образования. Рассмотрены особенности успешной социализации лиц рассматриваемой категории.

Urusova Olga Ivanovna,

Senior Lecturer of Department of Theory and Methodology Special Education, Grodno State Yanka Kupala University, Republic of Belarus, Grodno

CONTINUOUS FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PERSONS WITH SEVERE, MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

KEYWORDS: socialization of disabled people; social experience; continuing education; special educational conditions; formation of social experience; persons with severe multiple developmental disorders; severe multiple developmental disorders

ABSTRACT. The article presents an analysis of the formation of social experience in persons with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development as part of the implementation of lifelong education. The features of successful socialization of persons of this category are considered.

Необходимым для успешного обучения и воспитания ребенка является понимание возможности изменения личности в процессе развития под влиянием окружающих условий и факторов. Системный подход

предполагает рассмотрение относительно самостоятельных компонентов как взаимосвязанную совокупность структурированных элементов [2, с. 145]. Процесс развития ребенка может быть полноценным только при рассмотрении самого ребенка и всего процесса его развития как системного объекта, состоящего из взаимодействующих между собой элементов. Системный подход ориентирует на рассмотрение процесса социализации как системного процесса, обеспечивающего непрерывное формирование социального опыта как условие успешной социализации лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР).

Социализация в узком смысле рассматривается в работах исследователей как процесс взаимодействия человека с окружающей средой, который предполагает усвоение социальных норм и правил в совокупности с саморазвитием и самореализацией личности в обществе [11, с. 19]. Ж. Пиаже рассматривает социализацию как процесс приспособления к окружающей среде, предполагающий достижение такого уровня развития, который необходим для взаимодействия с другими людьми [3, с. 49]. Взаимодействие не будет являться полноценным, если будет представлено только выполнением установленных норм и правил, необходимо и личностное отношение человека к этому взаимодействию. Социализация человека предполагает формирование ряда навыков в процессе развития индивидуальных качеств личности. Социальная адаптация способствует приспособлению личности к изменяющимся условиям коммуникации и деятельности на различных этапах социализации [5, с. 5].

Применительно к лицам с ТМНР цель коррекции развития личности заключается в непрерывном формировании социального опыта, социального интеллекта, навыков культурного поведения и социального взаимодействия в течение всей жизни, т. е. успешной социализации [12, с. 14]. Лицо с ТМНР как личность данного социума и процесс его развития в этом социуме – два ключевых компонента, которые тесно взаимодействуют между собой. В широком смысле под социализацией понимается процесс и результат освоения индивидом социального опыта в системе: культуры, знаний, навыков общения, социальных норм, ролей, общественных ценностей, позволяющих ему функционировать как полноправному члену общества [10, с. 39]. Для лиц с ТМНР социальный опыт транслируется как формирование у них базовых практических навыков для последующей социализации на протяжении всей жизни человека рассматриваемой категории.

В социальной психологии социализация рассматривается как двусторонний процесс, в котором, с одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, а с другой – активно воспроизводит модели социальных

связей в своей повседневной жизнедеятельности [1, с. 276]. Социализация относится к процессам, посредством которых люди осваивают способы совместной жизни, эффективного взаимодействия друг с другом, «научаются эффективно участвовать в социальных группах» и, следовательно, посредством и в результате которых они накапливают свой личный социальный опыт. Это «весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений» [5; 1].

Педагогическая составляющая социализации выражается через процессы обучения, развития и воспитания, которые рассматриваются как процессы целенаправленной и сознательно контролируемой социализации [12, с. 9]. На результаты социализации ребенка с ТМНР оказывают влияние разнообразные факторы, как стихийной социализации, так и институциональной (семейное, религиозное, образовательное обучение, развитие и воспитание). В работах А. В. Мудрика [12, с. 11], В. Ю. Мананкова [11], Л. М. Шипицыной [12, с. 17] отмечается, что руководителем целенаправленной контролируемой социализации является педагог, реализующий соответствующие цели и задачи обучения, развития, воспитания и упорядочивая все структурные компоненты процесса социализации, влияющие на личность ребенка. Процессы обучения, развития и воспитания выступают своеобразным механизмом управления структурными компонентами социализации, которые упорядочивают весь спектр влияний на личность и создают условия для ускорения процессов социализации с целью развития личности. Результатом социализации, обучения, развития и воспитания выступает социальный опыт. Социальный опыт, являясь результатом активного взаимодействия ребенка с окружающим миром, обеспечивает:

- в процессе разнообразной деятельности – освоение социальной информации, умений и навыков;
- в ходе общения с людьми разного возраста и различных социальных групп – расширение системы социальных отношений, содействуя усвоению социальных установок и ценностей;
- посредством выполнения социальных ролей – делает возможным усвоение ребенком моделей поведения [12, с. 19].

Основными источниками социализации, по мнению А. В. Мудрик [12], Л. М. Шипицыной [17], лиц с ТМНР являются различные социальные институты (семья, образовательные учреждения, формальные и неформальные общественные объединения, государственные структуры, центры дополнительного образования) [18].

В рамках теории непрерывного образования Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо [6, с. 236] рассматривают обучение на протяжении жизни человека. Человеку данной категории необходимо продолжать учиться в

силу особенностей их нарушения, что в свою очередь позволяет развивать и закреплять ранее сформированные социальные умения, действия, социальные способы, то есть основные структурные компоненты социализации.

Непрерывное образование лиц с ТМНР нацелено на улучшение качества их жизни, овладение социальным опытом, преодоление социальной инвалидности, формирование и развитие социальных умений и навыков в течение всей самостоятельной жизни человека [8]. В процессе непрерывного образования решаются социальные, образовательно-воспитательные, коррекционно-развивающие, реабилитационные задачи: изменение отношения социума к таким людям, его толерантность и, главное, – принятие общества, социализация и социальная адаптация личности, формирование и развитие ключевых жизненных компетенций у лиц с ТМНР, обучение основным социальным ролям данного социума [4, с. 61].

Непрерывное образование – «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества» [13, с. 168]. Непрерывное образование определяется как система жизнедеятельности человека, реализующая право гражданина на образование, обеспечивающее создание адаптивной коррекционно-развивающей среды, индивидуализированное по содержанию, времени, темпам, с учетом особенностей, потребностей и возможностей лиц с ТМНР. Актуальность непрерывного образования вызвана правовой, политической, экономической и социальной необходимостью. Непрерывное образование – «философская концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека, аспект образовательной практики, представляющий ее как непрерывающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы, принцип организации образования, образовательной политики» [16, с. 41].

Развитие системы непрерывного образования направлено на поддержку компетентностного развития личности с ТМНР, на реализацию «Конвенции о правах инвалидов» Генеральной Ассамблеи ООН [7, с. 2]. Компетентностный подход в образовании лиц с ТМНР создает все необходимые социально-педагогические условия для разностороннего развития личности с ТМНР, формирования жизненных компетенций, личностных качеств, социальных ролей, норм и правил поведения, позволяющих эффективно действовать в различных жизненных ситуациях [18]. Концепция непрерывного образования основана на принципах непрерывно-

сти, гибкости, на реализации образования «не на всю жизнь, а через всю жизнь» [15].

С точки зрения компетентностного подхода социальная адаптация и социализация выступают основными факторами развития социальной компетенции и социального опыта у лиц с ТМНР. Социальная компетенция – «способность и готовность вступать в коммуникацию с другими людьми, ориентироваться в ситуации общения и строить высказывания в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией общения» [18, с. 351]. Компетентностный подход предполагает реализацию следующих принципов: практической направленности образования, воспитания и коррекции; формирования у лиц с ТМНР социального опыта посредством овладения практическими умениями и навыками; применения сформированных способов деятельности в практических ситуациях дома, в различных нестандартных ситуациях при взаимодействии с различными социальными партнерами» [9, с. 258].

Социальная компетенция лиц с ТМНР может формироваться и развиваться только в обществе, в общении его с окружающими [18, с. 350]. Социализация позволяет индивиду стать личностью, она формирует его способность общаться и развивает умение взаимодействовать с другими людьми с помощью необходимых для этого знаний, которые приобретаются человеком именно в процессе социализации. Историческое наследие и научные исследования показали, что в ходе включения индивида в общественные отношения и благодаря этому процессу осуществляются изменения в развитии его психики. Межличностное взаимодействие индивида в социуме позволяет развивать «высшие» психические функции.

Междисциплинарный подход предполагает тесное взаимодействие между всеми участниками образовательно-воспитательного, коррекционно-педагогического и реабилитационного процессов с целью непрерывного формирования и развития социального опыта у лиц с ТМНР. Социальная адаптация лиц с ТМНР проходит в течение всей жизни человека с особыми потребностями. Важным условием социальной адаптации лиц с ТМНР является непрерывный процесс адаптации в социум. Применительно к данному исследованию междисциплинарный подход базируется на принципах: взаимосвязи и взаимозависимости всех сторон образовательно-воспитательной, коррекционно-педагогической и реабилитационной системы непрерывного образования лиц с ТМНР; целенаправленности формирования социальных умений, требующих получения конкретного результата; пролонгированности, последовательности и непрерывности во взаимодействии.

Социальная адаптация лиц с ТМНР посредством использования в процессе образовательно-воспитательной и коррекционно-развивающей

работы формирует и развивает у человека с ТМНР определенные биосоциальные функции:

- адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма;
- адекватная система отношений и общения с окружающими;
- адаптивность поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других;
- развитие и формирование социального опыта в соответствии с возможностями лиц с ТМНР [5, с. 8].

А. М. Змушко в системе непрерывного образования выделяет следующие функции:

- обеспечение адаптации человека с ТМНР к постоянно меняющимся условиям социальной среды путем предоставления возможностей организации индивидуальной образовательной траектории в течение всей жизни [5, с. 4];
- объединение и укрепление адаптивных образовательных ресурсов общества для использования образовательных средств для лиц с ТМНР;
- формирование социального партнерства в учреждениях образования как структурного компонента социума с целью социализации лиц с ТМНР [5, с. 9].

По мнению Ю. Н. Петрова, непрерывное образование призвано установить более тесные связи с жизнью, проложить новые пути развития в области теории и методики обучения и воспитания лиц с ТМНР, обеспечить индивидуализацию обучения лиц с ТМНР, использовать новые технологии, наиболее перспективные технические средства [14, с. 38]. Непрерывное образование является не только образовательной системой, характеризующейся определенными структурными особенностями, функциональными связями и технологиями обучения, но и специфической составной частью всего общества [14, с. 36]. Оно становится «непрерывным, связанным с жизнью, предписанным человеку с ТМНР в период его обучения в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» [14, с. 37].

Целью непрерывного образования человека с ТМНР на протяжении всей жизни является постоянное развитие такого человека средствами специального образования в условиях коллективного сотрудничества и сопровождения другими людьми, предоставляющими образовательную среду для положительного подражания, что будет способствовать овладению социальным опытом, преодолению социальной инвалидности, улучшению качества его жизни в целом [9, с. 257].

Система непрерывного обучения и воспитания предполагает разработку модели дальнейшего маршрута обучения и воспитания лиц с

ТМНР с учетом реализации преемственности, доступности, индивидуального подхода, системности и последовательности между всеми учреждениями образования. В свою очередь система непрерывного образования представляет собой комплексность преемственных учебных программ педагогического образования; сеть взаимодействующих между собой образовательных организаций; региональную систему управления межведомственным взаимодействием, решающих задачи обучения, развития и воспитания лиц данной нозологической группы.

Важной составляющей специального образования лиц с ТМНР выступают категории преемственности и непрерывности образования и воспитания лиц с ТМНР в течение всей жизни. В педагогике решение образовательных, воспитательных, коррекционных и социальных задач посредством непрерывного образования можно рассматривать как смыслообразующие и взаимодополняющие понятия. Специально организованная деятельность по передаче социального опыта, развитию коммуникации, социализации лиц с ТМНР – это суть коррекционно-педагогического процесса. Очень важно определить структуру и содержание непрерывного образования лиц с ТМНР, так как от этого зависит наполняемость содержания обучения, воспитания и коррекции.

Для лиц с ТМНР непрерывность и преемственность формирования социального опыта является важным условием их дальнейшей социализации и адаптации. Это процесс происходит непрерывно, ибо отсутствие преемственности и непрерывности приведет к утрате ранее приобретенных умений и навыков социального взаимодействия и коммуникации. Непрерывность обучения и воспитания предполагает разработку и принятие единой системы целей и содержания формирования социального опыта на всем протяжении обучения в учреждениях образования.

Таким образом, анализируя социальный опыт с позиции разных наук можно выделить следующие его характеристики: социология соотносит социальный опыт человека с его ведущей поведенческой характеристикой; социальная психология отмечает значимость социальных взаимоотношений личности; психология характеризует социальный опыт как ведущее, смысловое начало субъекта, от которого зависит его внутренняя «социальная» позиция; философия описывает опыт как прагматическое приобретение и использование полученных умений и навыков в течение всей жизни. Преломляя данные утверждения в русле формирования социального опыта у лиц с ТМНР, можно отметить, что социальный опыт лиц с ТМНР формируется, развивается, совершенствуется в процессе непрерывного взаимодействия с социумом, а, следовательно, только в социуме формируется, развивается и совершенствуется основная жизненная компетенция – социальная. Правила поведения в обществе, нормы

взаимоотношений между людьми усваиваются лицами с ТМНР только в процессе непрерывного межличностного взаимодействия, что ведет к формированию и развитию социальных умений и навыков социального взаимодействия.

Как отмечает Т. В. Лисовская [8, с. 333], процесс непрерывного образования лиц с ТМНР может быть результативным лишь тогда, когда формируется эффективная команда профессионалов, реализующая на практике адекватные, интегративные технологии коррекционно-педагогической и образовательно-воспитательной деятельности, способствующие максимально возможной социализации лиц рассматриваемой категории в течение всей жизни.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 1999. 375 с.
2. Богданов А. А. Тектология: всеобщая организационная наука. М. : Экономика, 1989. 204 с.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. : Римис, 2008. 416 с.
4. Закрепина А. В. Развиваем социальные умения: родителям детей с ОВЗ : учебно-практическое пособие. М. : ИНФРА-М, 2019. 162 с.
5. Змушко А. М. Социальная адаптация лиц с особенностями психофизического развития в социокультурном контексте // Специальная адукацыя. 2008. № 1. С. 4–9.
6. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М. : Педагогика, 1987. 416 с.
7. Конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН, 13 дек. 2005 г., резолюция 61/106. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability (дата обращения: 01.04.2024).
8. Лисовская Т. В. К вопросу об оценке качества абилитационного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018 : материалы междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 330–336.
9. Лисовская Т. В. Концепция оценки качества абилитационного (нецензового) образования // Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями / под науч. ред. А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской. Гродно : ЮрСаПринт, 2015. С. 256–276.
10. Лазуренко С. Б. Организация надомного обучения дошкольников с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) : метод. пособие. М. : Инфра-М, 2021. 71 с.
11. Манаков В. Ю. Социализация – типы социализации // Современные научные исследования и инновации. 2021. № 1(117). С. 18–23.
12. Мудрик А. В. Детерминанты позитивных и негативных потенций составляющих процесса социализации // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 7–20.

13. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бал. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. 266 с.
14. Петров Ю. Н. Непрерывное развитие личности обучающихся // Индивидуализация обучения : сб. науч. тр. Н. Новгород : Изд-во ВГИПА, 2002. С. 36–39.
15. Куриленко И. А. Непрерывное образование и личностное развитие: изучение взаимосвязи: сборник трудов конференции // Технопарк универсальных педагогических компетенций : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары: ИД «Среда», 2023. С. 106–108.
16. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1, А–Н / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия, 1998. 453 с.
17. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб. : Речь, 2005. 477 с.
18. Хлопина Н. Н. Развитие жизненных компетенций у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью в процессе наблюдения за природой // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2020. С. 349–353.

УДК 37.018.11+376.1

Хорс Елена Анатольевна,

SPIN-код: 5653-0178

президент благотворительного фонда «Цвет жизни»; 123181, Россия, г. Москва, ул. Исаковского, 2, корп. 2; yelena.chors@mail.ru

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ «ОСОБЕННЫХ» РОДИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семейное воспитание; родители; дети-инвалиды; детско-родительские отношения; смысл жизни; смысложизненные ориентации; психологическое благополучие

АННОТАЦИЯ. Проведен теоретический анализ исследований, раскрывающих содержание понятия смысла жизни, его значимость в развитии личности и ценностей. Раскрываются функциональные характеристики смысложизненных ориентаций родителей детей с инвалидностью, связь между родительскими ориентациями и психологическим благополучием ребенка.

Khors Elena Anatolyevna,

President of the Color of Life Charitable Foundation, Russia, Moscow

MEANINGFUL LIFE ORIENTATIONS AS A FACTOR IN OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF “SPECIAL” PARENTS

KEYWORDS: family education; parents; disabled children; child-parent relationships; meaning of life; life meaning orientations; psychological well-being

ABSTRACT. A theoretical analysis of studies has been carried out that reveal the content of the concept of the meaning of life, its significance in the development of personality and values. The functional characteristics of the life-meaning orientations of parents of children with disabilities, the connection between parental orientations and the psychological well-being of the child are revealed.

Семья представляет собой неотъемлемую и фундаментальную составляющую в жизни каждого человека, играя решающую роль в формировании личности и обеспечении благополучия. Изучение семьи является одной из центральных задач психологической науки. В нашем исследовании мы обращаемся к проблеме смысложизненных ориентиров родителей, воспитывающих детей с инвалидностью, «особенных» родителей.

Для детей с инвалидностью семья приобретает особое значение. Она выступает в качестве первого и важнейшего агента социализации, обеспечивая им необходимую поддержку и условия для полноценного развития. Теплая и любящая атмосфера в семье создает чувство защищенности

и принятия, которое служит основой для эмоционального и психологического благополучия. Условия семейного взаимодействия являются предпосылкой формирования базовых социальных норм, ценностей, представлений о себе и своем месте в мире [2]. Благодаря тесным и доверительным отношениям с родителями и другими членами семьи ребенок развивает самооценку, коммуникативные навыки и социальную компетентность. Очевидно, что семья играет ключевую роль в формировании эмоционального и психического здоровья детей. Родители и близкие родственники являются первыми значимыми людьми в их жизни, которые обеспечивают им чувство любви, принадлежности и безопасности. Через общение дети учатся регулировать свои эмоции, понимать чувства других людей и развивают сопереживание. В связи с этими обстоятельствами необходимо признать, что смысложизненные ориентации родителей, отвечающие за семейные связи и благоприятные условия гармоничного развития личности ребенка, являются значимым ресурсом в преодолении родителями трудностей воспитания и развития ребенка с инвалидностью.

Семья является основным источником формирования у детей первичных ценностных ориентаций. Через наблюдение за поведением и взаимодействием родителей и других членов семьи дети усваивают представления о добре и зле, справедливости и ответственности. Они учатся определять, что является важным и приоритетным в жизни, и формируют собственную систему моральных убеждений и принципов.

Семейные ценности играют решающую роль в социализации детей и развитии их нравственного облика. Они влияют на их отношение к окружающим людям, к обществу и к самому себе. Дети, воспитанные в семьях с позитивными ценностными установками, имеют более развитое чувство эмпатии, стремление к социальной ответственности и высокую мотивацию к личностному росту.

Таким образом, семья является важнейшим институтом в жизни человека, выполняющим многообразные и незаменимые функции. Она обеспечивает детям с инвалидностью условия для полноценного развития, формирует их эмоционально-психическое здоровье, способствует социализации и формированию ценностных ориентаций. Укрепление семейных связей и создание благоприятного семейного климата являются важными факторами, способствующими развитию благополучия и успешной интеграции детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Однако родительство – это многогранный и непростой процесс, который нередко сопряжен с трудностями и сомнениями. Родители могут чувствовать себя перегруженными, истощенными и неуверенными в своих способностях. Чтобы преодолеть эти препятствия, им необходимо

найти смысл и цель в своей родительской роли. Сегодня признается, что успешность интеграции детей с инвалидностью в общество и создание благоприятных психологических условий для их воспитания во многом зависят от степени личностной зрелости и культурно-ценностных установок родителей [8].

Исследования С. П. Дувановой, Л. В. Кондренко [7], Г. Ю. Лизуновой [9] показывают, что родители детей с инвалидностью часто испытывают сильное беспокойство о будущем своего ребенка, что мотивирует их искать пути и средства преодоления проблем и адаптации детей к окружающей среде.

Родители, обладающие высокой личностной зрелостью, склонны к конструктивному восприятию особенностей ребенка, установлению с ним доверительных отношений и обеспечению поддержки и принятия. Они демонстрируют позитивное отношение к ребенку, веру в его возможности и признание его индивидуальности.

С другой стороны, родители с низким уровнем личностной зрелости могут проявлять тревожность, избегать обсуждения проблем ребенка, испытывать разочарование и чувство вины. Они могут ставить перед ребенком завышенные или заниженные требования, не учитывая его реальные возможности. Неадекватные реакции родителей могут привести к нарушению формирования самооценки ребенка, развитию у него поведенческих проблем и трудностей в социальной адаптации.

Итак, личностная зрелость и культурно-ценностные установки родителей оказывают существенное влияние на успешность социализации детей. Высокий уровень личностной зрелости и позитивные культурные установки родителей способствуют формированию у детей здорового самовосприятия, развитию их способностей и достижению социальной интеграции. Проблема формирования жизненных ценностей и смысловых ориентаций личности разрабатывается в различных областях науки – философии, культурологии, психологии, педагогике.

Подробное описание термина «смысл» было разработано в теории личности В. Франкла. Согласно концепции Франкла, личность, ориентированная на смысл, является участником собственного развития. Эта ориентация на смысл является основной мотивирующей силой мироощущения, деятельности, отношений. Отсутствие смысла В. Франкл называет причиной многих психических заболеваний и неврозов, разных видов отклоняющегося поведения. В контексте нашего исследования значимым являются положения ученого о путях обретения смысла:

- достижение значимой цели;
- переживание ценностей;
- установки по отношению к обстоятельствам жизни [15].

Анализ закономерностей становления и функционирования личностного смысла был проведен в работах таких отечественных ученых как: К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский и других. К числу значимых личностных характеристик относят ценности, смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью.

Л. С. Выготский, обращаясь к понятию смысла, рассмотрел его в виде противодействия «смысл – значение» и отметил обширные связи между смыслом и проблемой человеческого сознания. Л. С. Выготский видит в поиске смысла жизни духовное развитие человека и его жизни [4].

К. А. Абульханова-Славская рассматривает смысл жизни как ценность, которую человек переживает в процессе ее реализации [1]. Согласно Д. А. Леонтьеву, смысл воплощается в личностных структурах, стабилизирующих поведение человека по отношению к объектам, придавая жизни целеустремленность и удовлетворение [10]. В. Э. Чудновский определяет смысл жизни как идею, содержащую цель жизни и являющуюся высшей ценностью, утрата которой может привести к экзистенциальному кризису. Как следствие В. Э. Чудновским обозначено два критерия смысла жизни:

– реализм смысла жизни: соотношение смысла жизни объективным обстоятельствам для его воплощения, и собственным возможностям индивида;

– конструктивизм смысла жизни: уровень его позитивного или негативного воздействия на ход развития сознания и успех в деятельности человека [18].

Сегодня все большее распространение приобретает понятие «личный смысл», как феномен, представленный в генетическом, структурном и функциональном аспектах. Генетический аспект предполагает формирование смысла жизни в процессе взаимодействия человека с окружающей средой и социализации. Структурно личный смысл складывается из смысложизненных ориентаций (целей жизни, ее насыщенности и удовлетворения от самореализации) и контроля (интервальности личности, ее ощущения возможности управлять собственной жизнью).

А. У. Хараш в своей теории реконструкции смысла жизни выделяет два основных пути его обретения:

1. Адаптивный путь – приспособление к объективной реальности, поиск и принятие смысла, предложенного обществом или культурой.

2. Трансцендентный путь – выход за пределы наличной реальности, поиск уникального и неповторимого смысла, придание жизни собственного индивидуального значения [16].

Исследователи подчеркивают, что смысл жизни не является статичным понятием, а претерпевает изменения в процессе личного роста и

развития. Психологическая наука рассматривает смысл жизни как динамическое образование, которое формируется, трансформируется и реконструируется в течение всего жизненного пути человека, отражая его потребности, ценности, цели и стремления.

По Б. С. Братусь, смысл жизни является существенной необходимостью, то основывается на фундаментальном противоречии между смертью и многогранной сущностью человека [3].

В современной психологии также выделяют проблемно-личностный подход, который рассматривает смысл жизни как продукт преодоления жизненных кризисов и проблем. Согласно этому подходу, смысл жизни раскрывается в процессе преодоления трудностей, поиска решения проблем и достижения личных целей.

Понимание смысла жизни имеет огромное значение для человека, так как оно:

1. Ориентирует в жизни, дает направление и цель.
2. Мотивирует к деятельности и достижению целей.
3. Помогает преодолевать жизненные трудности и кризисы.
4. Обеспечивает психологическое благополучие и удовлетворение жизнью.

Психологи изучают смысл жизни как многогранное явление, определяющее важные аспекты существования человека. Они исследуют влияние различных факторов на его формирование и последствия его наличия или отсутствия для личности. По мнению ученых, смысл жизни представляет собой внутреннюю направляющую силу, максимальное раскрытие потенциала, активную жизнедеятельность, целостное восприятие [1; 10; 16; 18].

Смысл жизни – это динамичное и многогранное понятие, которое развивается на протяжении всей жизни в процессе поиска человеком своего уникального пути и реализации своих врожденных и приобретенных потенциалов. Смысложизненные ориентации не исчерпываются только жизненными целями, они являют собой целостную структуру смыслов, формирование которых обусловлено психологическими отличительными чертами, существующими в виде идентификации социальных ценностей [10].

Смысложизненные ориентации реализуют личность как субъект жизненного пути через структуру жизненных ценностей. Это последовательность свойственных только данной личности целей, выбранные основополагающими для своей жизни. Ориентации играют важную роль в становлении социальной деятельности личности, обеспечивая ее общее направление, выбор ею поведения и ценностей, достижение целей, подчиняя себе другие ценности.

В семье, где воспитывается ребенок с инвалидностью, возможны ограничения в выборе жизненного пространства, что может отразиться в жизнедеятельности всех членов семьи [17]. Поэтому особенно важным становятся ориентиры, подчиненные смысложизненным ценностям, позволяющие родителям преодолевать трудности воспитания ребенка и обеспечивать его активность. Можно сказать, что таким ориентиром является созидательная активность самих родителей.

Ограничение возможностей ребенка уменьшает удовлетворённость жизни родителей и, как следствие, уменьшает их цели на будущее, желания и довольство жизнью. Ожидание не соответствует действительности, возникает неадекватная поведенческая реакция родителей в отношении ребёнка. Они не знают, чего ожидать от особого ребенка и как вести себя при проявлении его отклонений: психических, речевых, сенсорных, двигательных или эмоционально-личностных расстройств, которые характеризуют ту или иную аномалию детского развития [8].

В ситуации, когда оба родителя действительно испытывают глубокую любовь к своему ребенку, нередко возникают проблемы, связанные с тем, что особенный ребенок становится не только центральной фигурой, но и для которого, стремясь обеспечить лучшие условия для развития и посвящая ему все свое свободное время, родители пренебрегают собой и своими личными интересами и мечтами [5]. Принося себя в жертву, родители, для которых ребенок становится смыслом всей жизни, упускают из виду тот факт, что он ясно осознает это и начинает использовать свое заболевание как средство манипуляции, развивая в себе эгоизм.

В стремлении оградить своего ребенка от общения со сверстниками из опасения психологических травм родители вынуждают его постоянно находиться среди близких родственников, делая его зависимым от их заботы. Однако такой подход лишь усугубляет ситуацию, приводя к внутренней напряженности, нервозности и вспыльчивости ребенка. Кроме того, чрезмерная опека лишает ребенка возможности развивать свою самостоятельность и жизненные навыки. Он не получает должного социального опыта, что затрудняет его адаптацию в обществе и может привести к проблемам в будущем. Исследования показывают, что дети с инвалидностью, воспитанные в условиях гиперопеки, имеют более низкую самооценку и испытывают трудности в установлении межличностных отношений.

Здоровое воспитание ребенка с ОВЗ требует осознанного подхода, который включает в себя:

Безусловно, семью беспокоят следующие вопросы и проблемы:

– трудности, возникающие в ходе воспитания и обучения ребенка с ОВЗ;

- неадекватное поведение ребенка (агрессия, страхи, непослушание, неуправляемость);
- плохие отношения со сверстниками (стеснение ими вида особых детей, насмешки, унижения, повышенный интерес с их стороны);
- неадекватное отношение родственников (сожаление, гиперопека, жалобы, грубость, агрессия);
- занижение возможностей ребенка учителями образовательных школ или других служб;
- разлад в отношениях между супругами;
- эмоциональное отвержение ребенка с нарушениями одним из родителей и отказ от уплаты алиментов;
- отношение супруги (супруга) к ребенку с инвалидностью [6–8; 11; 12; 14].

Семьи, воспитывающие детей с инвалидностью, сталкиваются с многочисленными трудностями и испытаниями, которые требуют значительного мужества и настойчивости. Помимо упомянутых выше проблем, они также сталкиваются с такими препятствиями:

- финансовые трудности, дополнительные терапии, затраты на медицинские услуги и специальное оборудование. Многие семьи испытывают финансовое давление, пытаются обеспечить своим детям необходимое лечение и поддержку; эмоциональное бремя. Постоянное беспокойство о здоровье и благополучии ребенка ложится тяжелым бременем на родителей. Чувство вины, скорби и отчаяния может быть подавляющим, влияя на общее психическое здоровье семьи;

- социальная изоляция. Родители могут чувствовать себя изолированными в своих сообществах, сталкиваясь с некомпетентностью или нечувствительностью со стороны друзей, соседей и даже членов семьи. Стигма, связанная с особыми потребностями, может усугублять чувство изоляции;

- принятие. Принятие уникальных особенностей и способностей своего ребенка может потребовать времени и усилий. Родители могут бороться с ожиданием того, что их ребенок будет развиваться в соответствии с типичными вехами. принятие их различий и обучение тому, как любить и поддерживать их такими, какие они есть, является важным шагом в их путешествии;

- семейная динамика. Особые потребности ребенка могут значительно повлиять на семейную динамику. Братья и сестры могут испытывать разные эмоции, такие как ревность, соперничество или чрезмерная забота о своем брате или сестре с инвалидностью. Родители могут испытывать напряжение, пытаются сбалансировать потребности всех своих детей;

– поддержка и ресурсы. Хотя существуют организации и ресурсы, поддерживающие семьи с детьми с ОВЗ, родители часто сталкиваются со сложностями в доступе к своевременной и всеобъемлющей помощи. Нехватка услуг и финансирования может ограничивать доступ к необходимым терапиям и поддержке [11].

Смысложизненные ориентации родителей, связанные с ценностью семейных уз и заботой о благе ребёнка, становятся мощным ресурсом на пути к гармоничному развитию ребёнка с инвалидностью. Осознание родителями собственной значимости вселяет в них уверенность и силу преодолевать трудности, возникающие на этом непростом пути. Однако, для полноценной реализации этого родительского потенциала необходимо понимание того, что воспитание ребёнка с инвалидностью – это не только тяжёлое испытание, но и уникальная возможность для личного и духовного роста. Принятие этой двойственности позволяет родителям использовать свои внутренние ресурсы для обучения, принятия и адаптации к новым обстоятельствам, а также для оказания эмоциональной и практической поддержки своему ребёнку. Важную роль в этом процессе играет общение внутри семьи. Родители должны быть открыты и честны в своих переживаниях, опасениях и потребностях. Создавая атмосферу взаимной поддержки и понимания, они не только снимают напряжение, но и укрепляют семейные связи. Ребёнок, в свою очередь, чувствует эту эмоциональную любовь и поддержку, что положительно сказывается на его эмоциональном развитии и формировании самооценки. Кроме того, родительская поддержка способствует развитию социальных навыков у ребёнка с инвалидностью. Благодаря активному участию в семейных обсуждениях и совместным занятиям, ребёнок учится общаться, понимать перспективы других людей и сотрудничать с ними. Это помогает ему интегрироваться в общество, формировать дружеские отношения и участвовать в общественной жизни. Немаловажным фактором является признание и принятие обществом роли родителей детей с инвалидностью. Создавая благоприятную среду, в которой родители чувствуют поддержку и понимание, общество не только облегчает их задачу, но и способствует формированию позитивного отношения к людям с инвалидностью. Принятие своей роли, открытое общение, взаимоподдержка и понимание со стороны общества создают основу для формирования у ребёнка с инвалидностью уверенности в себе, социальных навыков и полноценного участия в жизни общества.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Психологические и жизненные потери (к проблеме экологии человека) // Психология личности в условиях социальных изменений. М. : Изд-во: Институт психологии РАН, 1993. С. 7–20.
2. Аникашина К. А., Раскопова Ю. А., Рыжкова К. Д. Формирование семейных ценностей в молодежной среде: кузница – мастерская семейных ценностей // Молодой ученый. 2023. № 531-1(478-1). С. 11–13.
3. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 46–56.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М. : Юрайт, 2023. 332 с.
5. Заборина Л. Г., Лушина Е. А. Психологическая помощь матерям при рождении ребёнка с нарушениями в развитии. Чита : ЗабГУ, 2017. 123 с.
6. Иовва О. А., Бабогло Н. К. Проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушением опорно-двигательного аппарата // Психолого-педагогическое образование родителей: история, современность, перспективы. Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского государственного экономического университета «РИНХ», 2023. С. 117–123.
7. Кондренко Л. В., Дуванова С. П. Психологические особенности родителей, имеющих детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Новой школе – здоровые дети. Воронеж : Издательство Воронежского государственного педагогического университета, 2022. С. 132–135.
8. Кураева Д. А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями развития // Идеи Л. С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (посвящается 125-летию Л. С. Выготского). Краснодар : Издательство Кубанского государственного университета, 2021. С. 123–129.
9. Лизунова Г. Ю. Социально-психологические проблемы семьи с ограниченными возможностями здоровья // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. 2018. № 1. С. 455–462.
10. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании. Методика исследования ценностных ориентаций // Психологическое обозрение. 2008. № 1. С. 27–33.
11. Маркова С. В. Влияние личностного развития родителей на социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 1(29). С. 64–72.
12. Сафонова М. В., Карабанова Т. Р. Особенности построения детско-родительских отношений в семьях с родителями разного психологического типа, воспитывающих ребенка с нарушением интеллекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2020. № 2(52). С. 167–182.
13. Тарасенко Е. П., Крупская Е. Г. Особенности психологического сопровождения и поддержки родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Социально-психологическая служба и вызовы современного образования : материалы VII Всероссийской конференции. Волгоград : Редакционно-издательский центр ГАУ ДПО «ВГАПО», 2018. С. 134–141.

14. Ткачева В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М. : Национальный книжный центр, 2014. 160 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990.
16. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения / под ред. А. А. Бодалева. М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1979. С. 17–35.
17. Цилюгина И. Б. Психолого-педагогические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. № 1-4(62). С. 185–188.
18. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 3–15.

УДК 334.7-486.7

Черноусова Александра Романовна,

SPIN-код: 6147-5924

студент Института психологии и образования, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского; 398020, Россия, г. Липецк, ул. Ленина, 42; Sasha.chernousova03@icloud.com

Научный руководитель:

Маскалянова Светлана Александровна,

SPIN-код: 1389-3928

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского; 398020, Россия, г. Липецк, ул. Ленина, 42; Sveta.feya@gmail.com

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: некоммерческие организации; инвалиды; люди с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; социализация инвалидов; социальная поддержка

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется деятельность социально ориентированных некоммерческих организаций, осуществляющих социальную поддержку и защиту прав и интересов людей с инвалидностью. Определяются цели, задачи и направления деятельности некоммерческих организаций, содействующих успешной социализации инвалидов, их интеграции в жизнь общества. В статье представлен опыт деятельности социально-ориентированных некоммерческих организаций по работе с инвалидами на примере Липецкой области.

Chernousova Alexandra Romanovna,

Student of Institute of Psychology and Education, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky, Russia, Lipetsk

Scientific adviser:

Maskalyanova Svetlana Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Pedagogy and Social Work, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky, Russia, Lipetsk

THE ROLE OF SOCIALLY-ORIENTED NON-PROFIT ORGANIZATIONS IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

KEYWORDS: non-profit organizations; disabled people; people with disabilities; disabilities; socialization of disabled people; social support

ABSTRACT. The article analyzes the activities of socially oriented non-profit organizations that provide social support and protection of the rights and interests of people with disabilities. The goals, objectives and directions of activity of non-profit organizations that promote the successful socialization of people with disabilities and their integration into the life of society are determined. The article presents the experience of socially-oriented non-profit organizations working with people with disabilities using the example of the Lipetsk region.

В Российском законодательстве дается развернутое определение инвалидности: «инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограниченной жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [13, с. 121]. Ограничение жизнедеятельности определяется как «полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью» [15, с. 7].

Существуют различные виды инвалидности: физическая, зрительная, слуховая, умственная (ментальная) или комбинированная. Статистика говорит о том, что на территории России проживают около 10 миллионов человек с ограниченными возможностями [11, с. 5].

В современном российском социуме люди с инвалидностью имеют ограниченные формы социальной деятельности в результате множества социальных барьеров, существующих в обществе [1, с. 100]. Тем не менее, даже сталкиваясь с трудностями в повседневной жизни, люди с инвалидностью могут вносить значительный вклад в общество, если им предоставлены соответствующие возможности и поддержка со стороны общества и государства. Такая поддержка основывается на наличии в государстве нормативно-правовой базы, защищающей права инвалидов и обеспечивающей им равные возможности. В любом правовом государстве у людей с инвалидностью должен быть доступ к образованию, здравоохранению, трудоустройству, социальному обслуживанию. Проблемы совершенствования государственного регулирования в сфере социального обслуживания особенно актуальны. Они могут быть решены посред-

ством развития института социально ориентированных некоммерческих организаций (СОНО) [3, с. 4].

Одним из наиболее распространенных направлений деятельности социально ориентированных некоммерческих организаций является поддержка инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку в настоящее время данная категория все еще остается весьма уязвимой [5, с. 76].

В современном российском обществе функционирует множество организаций, осуществляющих помощь и поддержку инвалидам. Услуги таких организаций включают в себя реабилитацию и абилитацию, помощь в получении образования, консультативную поддержку по различным вопросам. Задачи социальной сферы, таким образом, в современных условиях могут и должны решаться не исключительно мерами государственной социальной политики, но при активном участии различных заинтересованных сторон [6, с. 30]. Важно помнить, что инвалидность не определяет личность или потенциал человека. Люди с инвалидностью могут проявлять себя в различных областях: науке и спорте, искусстве, тем самым внося ценный вклад в развитие общества.

В связи с этим, одна из задач общества – это создание такой инклюзивной среды, которая обеспечивала бы равенство возможностей для всех людей, независимо от их способностей или ограничений. Это позволит инвалидам вести активную и полноценную жизнь, достигать своего потенциала и принимать участие в различных сферах общества.

1 июля 1988 года в Липецкой области была образована Липецкая областная организация «Всероссийское общество инвалидов» (ЛОО ВОИ), которая успешно функционирует по настоящее время. Являясь филиалом общероссийской общественной организации, она направлена на решение следующих задач:

- содействие инвалидам в осуществлении равных прав и возможностей с другими гражданами Российской Федерации;
- защита общих прав и интересов инвалидов;
- содействие в интеграции инвалидов в современное общество.

Главной миссией ВОИ является не только качественное улучшение жизни инвалидов, но и привлечение заинтересованных и равнодушных людей из различных социальных групп с целью объединения усилий по обеспечению полноценной жизни инвалидам.

Данная организация осуществляет целый спектр мероприятий, направленных на всестороннюю поддержку инвалидов. Особое внимание уделяется «инклюзивному туризму». В странах Евросоюза сегмент туризма для людей с ограниченными возможностями называют «доступ-

ным туризмом» или «туризмом для всех» [2, с. 38]. К мероприятиям инклюзивного туризма относят фестивали с участием инвалидов. Их задача – активная интеграция инвалидов в жизнь общества. Инклюзивный туризм развивается, что подтверждает количество выставок, форумов, конференций, посвященных доступному (безбарьерному) туризму, и число фирм, занимающихся реализацией инклюзивного турпродукта [4, с. 16]. Например, ежегодный фестиваль «Пара-Крым», который чаще всего проводится в начале сентября в форме спортивных соревнований, мастер-классов по паралимпийским видам спорта и досуговых мероприятий. С 2007 года он проходил в г. Сочи, а с 2015 – в Республике Крым.

Как правило, соревнования проводятся по 5 спортивным дисциплинам: настольный теннис, легкая атлетика (дистанции на 100 и 400 метров), дартс, плавание и пауэрлифтинг, а также различные мастер-классы (скалолазание, парадайвинг, фридавинг, парусный спорт, стрельба из лука, управление креслом-коляской и многие другие). Среднее количество участников – не менее 400 человек почти из всех регионов России. Данный фестиваль – это не только праздник спорта для людей с инвалидностью, но и общение с единомышленниками.

Таким образом, инклюзивный туризм предполагает обеспечение доступности туризма для всех категорий граждан независимо от их физических возможностей, возраста и потребностей посредством формирования соответствующей инфраструктуры, ориентированной на доступность всех ее элементов (транспортного, инженерного, социального и т. п.) [7].

Еще одним ключевым проектом Всероссийского общества инвалидов стал реабилитационный курс «Основы независимой жизни человека на инвалидной коляске». В нём принимают участие инвалиды с поражением опорно-двигательного аппарата, имеющие способность к самообслуживанию и самостоятельному передвижению на кресле-коляске, в возрасте от 18 до 45 лет.

Данный курс направлен на обеспечение адаптации людей с травмой позвоночника к жизни в новых условиях, научение преодолевать как физические, так и психологические барьеры, выработку навыков ориентирования и передвижения в городской среде, приобщение к регулярным занятиям физической культурой. Комбинирование специальных знаний и навыков дает возможность людям на инвалидной коляске вести максимально независимую жизнь.

Прохождение курса предполагает участие в реабилитационных и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, направленных на социально-бытовую, социально-средовую и социально-психологическую адаптацию инвалидов.

По своему уникальным является фестиваль по спортивному туризму «Юрюзань». Он проводится в теплое время года, чаще всего летом. Его главная цель – привлечь людей с инвалидностью к спортивному туризму как активной форме оздоровления и социальной реабилитации, а также популяризировать и развивать в России активные виды спорта для инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата, повышать уровень спортивной подготовки участников. Фестиваль проходит с 2011 года в Салаватском районе Республики Башкортостан, в районе поселка Новые Каратавлы, на берегу реки Юрюзань. Участники в количестве не менее 150 человек из различных регионов России имеют возможность состязаться на горных, водных дистанциях и средствах передвижения, а также посещать красивые и знаковые места, например, геопарк «Янган-Тау». Большая часть участников проживают в палаточном лагере, готовят пищу на костре.

ВОИ и его региональные организации принимают активное участие в конкурсе Фонда Президентских Грантов и успешно выигрывают их. В 2024 году будут реализовываться около 30 проектов по 5 направлениям: социальное обслуживание, социальная поддержка и защита граждан; охрана здоровья граждан, пропаганда здорового образа жизни; поддержка проектов в области науки, образования, просвещения; поддержка семьи, материнства, отцовства и детства и укрепление межнационального и межрелигиозного согласия, которые получили финансирование от государства.

В настоящее время для людей с инвалидностью разрабатываются и реализуются различные проекты, инициативы и программы, направленные на обеспечение достойного уровня и качества жизни. Одной из приоритетных задач является формирование доступной среды – комплекса условий, позволяющих инвалидам успешно интегрироваться в социум. Для решения данной задачи сегодня в РФ действует государственная программа «Доступная среда». Она успешно реализуется и в рамках дополнительного образования, которое играет важную роль в развитии детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями. Основная цель дополнительного образования – использовать ресурс ребенка для развития его собственной личности [8, с. 5].

Примером этого является Липецкий инклюзивный театр «Параллели», который уже на протяжении 10 лет осуществляет свою деятельность. В задачи организации входит: интеграция инвалидов в общество и их реабилитация с помощью танцев; стимулирование и обеспечение жизнедеятельности людей с инвалидностью, особенно детей и молодежи; содействие развитию и распространению танцев среди инвалидов, в том числе на инвалидных колясках в Липецкой области; повышение роли танцев в реабилитации и гармоничном развитии людей с нарушенными

функциями опорно-двигательного аппарата и других заболеваний; обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей участия во всех сферах жизни общества. На данный момент инклюзивный театр «Параллели» при поддержке Школы НКО и Фонда президентских грантов успешно реализует проект «Развитие инклюзивного дополнительного образования в театре «Параллели».

Необходимо также отметить организацию для людей с ограниченными возможностями «Студия инклюзивного творчества». Целью организации является создание единого пространства, наполненного энергией и творчеством. Участвуя в мастер-классах и творческих занятиях, люди с инвалидностью могут провести время в компании единомышленников, а также развить в себе новые таланты, способности и возможности. Важно подчеркнуть, что инклюзия исходит из позиции общей педагогики и психологии, которые ориентированы на ребенка, исходя из его индивидуальных образовательных потребностей [12, с. 55].

Особенностью «Студии инклюзивного творчества» является то, что она стремится объединить разных людей: абсолютно здоровых и с различными физическими и умственными нарушениями, а также их родителей, друзей, знакомых в едином творческом процессе. За годы работы Студии педагогами создано несколько коллективов: Инклюзивный танцевальный коллектив «Soul&Dance», «Три Минуты» а также экспериментальные пластические театры танца «Непохожие» и «Непохожие kids», являющиеся лауреатами городских, областных, и даже международных фестивалей и конкурсов.

Члены коллективов изучают способы взаимодействия со своим телом, учатся чувствовать и выражать себя в танце, стирая границы физических и эмоциональных ограничений. Особое внимание уделяется мимике, пластике, актерскому мастерству через эксперимент с образами и хореографическими наработками. Именно в театральной деятельности может возникнуть образ «успешного инвалида» (или образ успешности для человека с ОВЗ), что важно и для самой субкультурной группы, и для культуры в целом [10, с. 55]. Творческая мастерская Студии стала настоящим центром притяжения для тех, кто желает развивать свои творческие способности. Здесь проходят занятия по лепке, вязанию, рисованию, вышивке, созданию сувенирной продукции и элементов декора. Участники мастерской достойно демонстрируют свои работы на выставках, конкурсах и ярмарках.

В рамках Студии функционирует психологическая лаборатория. Она направлена на работу с родителями особых детей, специалистами и волонтерами, осуществляющими свою деятельность в сфере инклюзии. Здесь проходят групповые занятия, психологические тренинги, рисова-

ние песком. Важным направлением организации является музыкальное направление. Оно включает занятия по вокалу, игру на музыкальных инструментах, занятия ритмикой. В направлении уже появились коллективы: «Укулельки» и «Свирельки», а также на пути создания коллектив телесной перкуссии и игре на шумовых музыкальных инструментах.

Особо следует выделить «Театр мод», участники которого изучают основы позирования и подиумный шаг, создание образов, работу с аксессуарами. Готовясь к фотосессиям и показам, они создают номера с несложными акробатическими трюками в коллективе «Инклюзив бренд». С недавнего времени многие занятия Студии осуществляются и в онлайн формате, что позволяет заниматься при любых обстоятельствах (отмена занятий, погодные условия, каникулы), а также объединяет участников из удаленных частей города, области и других городов.

Таким образом, социально-ориентированные некоммерческие организации, направленные на поддержку людей с инвалидностью, играют важную роль в процессе их социализации. Их деятельность направлена на интеграцию людей с инвалидностью во все сферы общества, создание для них благоприятной комфортной среды. Подобные организации оказывают инвалидам профессиональную помощь в решении многих социальных проблем, помогают в удовлетворении их самых разных потребностей, как материальных, так и духовно-творческих. Некоммерческие организации оказывают услуги благополучателям и продвигают общественные ценности, используя широкий арсенал методов от социального предпринимательства до социальной инженерии [9, с. 5]. Значимость таких организаций в том, что они дают возможность как детям, так и взрослым инвалидам не ощущать свою ущербность по отношению к другим членам общества, чувствовать свою полезность и востребованность. Безусловно, каждая организация является уникальной, со своими идеями и творческим подходом, но всех их объединяет одно – желание сделать жизнь людей с инвалидностью интереснее и ярче.

В заключение стоит отметить, что обеспечение существенного увеличения объемов социальных услуг, оказываемых социально ориентированными некоммерческими организациями, становится актуальной задачей органов государственной власти и органов местного самоуправления РФ на среднесрочную перспективу [14, с. 9].

Список литературы

1. Афонькина Ю. А., Жигунова Г. В. Развитие региональных практик социальной инклюзии людей с инвалидностью (на примере Мурманской области) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 4(61). С. 99–102.

2. Белоусова Н. В. Зарубежный опыт популяризации инклюзивного реабилитационно-социального туризма // Туризм и гостеприимство. 2019. № 1. С. 36–45.
3. Барков А. В., Ручкина Г. Ф., Демченко М. В. и др. Государственное регулирование деятельности социально-ориентированных некоммерческих организаций: монография. М., 2019. 181 с.
4. Иванов В. Д., Талызов С. Н., Рафикова В. Д. Инклюзивный туризм: проблемы и перспективы его развития // Colloquium-journal. 2018. № 6-4(17). С. 16–19.
5. Карагодина О. А. Роль социально ориентированных НКО в решении проблем инвалидов и лиц с ОВЗ (на примере деятельности организаций Волгоградского региона) // Социодинамика. 2019. № 9. С. 75–80.
6. Краснопольская И. И., Мерсиянова И. В. Трансформация управления социальной сферой: запрос на социальные инновации // Вопросы государственного и муниципального управления. 2015. № 2. С. 29–47.
7. Логунова Н. А., Доценко Ж. Л. Роль государства в развитии инклюзивного туризма // Современные проблемы сервиса и туризма. 2015. № 1. С. 44–51.
8. Лепешев Д. В., Доскенова Д. А. Современные возможности инклюзии по развитию творческого потенциала детей с особыми образовательными потребностями в рамках дополнительного образования // Наука и реальность. 2021. № 3(7). С. 4–7.
9. Осипова И. И. Проектный менеджмент в некоммерческой организации: методические рекомендации. М. : НКО Лаб, 2019. 43 с.
10. Попова Н. Т. Роль театральной деятельности в формировании инклюзивной социокультурной среды // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : сб. ст. / ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. М., 2011. С. 53–55.
11. Социализация и социальная адаптация инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / сост. Т. Н. Чумакова. Персиановский : Донской ГАУ, 2021. 149 с.
12. Троценко А. В., Кукубаева А. Х. Особенности социализации детей в условиях инклюзивного образования // Наука и реальность. 2020. № 4.2. С. 54–55.
13. Гуманова А. Д. Социальная работа с инвалидами // Молодой ученый. 2022. № 34(429). С. 120–123.
14. Холостова Е. И. Социально ориентированные некоммерческие организации : учеб. пособие. М., 2017. 181 с.
15. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие. СПб., 2004. 316 с.

УДК 373.21+373.31+376.1

Шрамко Нэлли Викторовна,

SPIN-код: 6891-0724

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nelvik.ekb@yandex.ru

Николаева Марина Алексеевна,

SPIN-код: 4913-9433

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; nikolaeva.uspu@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНВАЛИДНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инвалиды; инклюзия; инклюзивное образование; инклюзивная культура; ценности инклюзивной культуры; толерантность; рефлексивное чтение; рефлексивный просмотр; дошкольники; младшие школьники; представления детей; формирование представлений

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается важность идеи инклюзии в переосмыслении концепции инвалидности, анализируются взгляды современных исследователей на содержание понятия «инклюзивная культура», ее ценности, а также современные проблемы. На основе изученного акцентируется внимание на важности формирования представлений об инвалидности у детей дошкольного и младшего школьного возраста, обосновывается, что значимым ресурсом для решения этой проблемы может стать рефлексивное чтение книг и просмотр мультфильмов. В статье представлен обзор художественных книг и мультфильмов, имеющих в свободном доступе, для обсуждения, сделаны выводы по результатам анализа представленных информационных ресурсов.

Shramko Nelly Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

Nikolaeva Marina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

FORMATION OF PERCEPTIONS ABOUT DISABILITY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

KEYWORDS: disabled people; inclusion; inclusive education; inclusive culture; values of inclusive culture; tolerance; reflective reading; reflective viewing; preschoolers; younger schoolchildren; children's performances; formation of ideas

ABSTRACT. The article examines the importance of the idea of inclusion in rethinking the concept of disability, analyzes the views of modern researchers on the content of the concept of “inclusive culture”, its values, as well as modern problems. Based on what has been studied, attention is focused on the importance of forming ideas about disability in children of preschool and primary school age, and it is substantiated that reflective reading of books and watching cartoons can become a significant resource for solving this problem. The article provides an overview of fiction books and cartoons available in the public domain for discussion, and draws conclusions based on the results of the analysis of the presented information resources.

Одной из задач современного образования в Российской Федерации является освоение ребенком таких общечеловеческих ценностей как уважение человеческого достоинства, сострадание, забота о людях, принятие другого человека таким, каков он есть. Во Всемирном докладе об инвалидности (2011 г.) Всемирной организации здравоохранения публикуется, что в настоящее время в мире проживает более одного миллиарда человек, среди них большое число детей-инвалидов. Федеральная служба государственной статистики (<https://rosstat.gov.ru>) опубликовала на своем сайте данные, что на 1 января 2023 г. по всей России насчитывается 722 тыс. детей-инвалидов, в Свердловской области – 21 468 детей-инвалидов. Эти дети живут среди нас, посещают детские сады и школы.

На протяжении всей нашей истории людям с инвалидностью приписывались ярлыки: «немогущий», «юродивый», «урод», «блаженный», «пугало для здоровых», «убогий», «неполноценный», «дурак» и т. п. Однако социальный прогресс внес значительную трансформацию в отношении к этим людям. В 2006 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята резолюция о правах инвалидов, которая, накладывая на государства обязательства по обеспечению равных прав инвалидов в разных сферах жизни: здравоохранении, социальной защите, образовании, труде, приобщении к культурным ценностям и т. д. [4]. Россия поддержала и ратифицировала этот документ в 2012 г., внося изменения в законодательную базу, так в 2012 году принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где впервые было закреплено понятие «инклюзивное образование». Понятно, что результативность осуществления инклюзивного образования зависит от готовности всех субъектов образовательных отношений к пониманию важности этой проблемы и активному

взаимодействию в конструктивном ее решении этой проблемы. Важным компонентом такой «готовности» является формирование и развитие *инклюзивной культуры*, и начинать это надо как можно раньше – с дошкольного возраста.

В статье 8 «Конвенции о правах инвалидов», принятой резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 г. № 61/106 говорится, что «необходимо повышать просвещенность всего общества в вопросах инвалидности, вести борьбу со стереотипами, предрассудками в отношении инвалидов, поощрять позитивные представления об инвалидах».

Авторский коллектив под руководством Ю. Н. Галагузовой отмечает, что «идеи инклюзии переосмысливают концепцию инвалидности, признавая равную ценность всех людей, независимо от их способностей и возможностей; <...> различия между людьми не могут быть основанием для ограничения их прав» [16]. О. В. Солодянкина и Г. В. Бушмелева делают акцент на построении «общества равных возможностей», которое «предполагает не только развитие социальной системы, но и культивирование определенных философских установок и позиций» [15, с. 57]. На протяжении последних десяти лет понятие «инклюзивная культура» активно изучается теоретиками и практиками, и определяется как *особая философия*, фундаментальная *основа* создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей *приветствуется и поддерживается* (М. А. Колокольцева [6], Е. И. Попова [11], Ф. Р. Якубова [21]); как *особая инклюзивная атмосфера* (Н. Г. Сигал [12], Н. В. Старовойт [17]; как *система принципов и ценностей*, включающих внешнюю (организация доступного и безопасного образовательного пространства) и внутреннюю (система представлений, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы) структуру (К. Г. Багдueva, И. А. Гаджиев, Ф. Г. Гаджиева [3]). Интересно исследование Е. Е. Андреевой, которая приходит к выводу, что в «инклюзивная культура» представляет собой «сформированность системы отношений людей, функционирующей на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия» [2, с. 7–8].

Обобщая выше сказанное, еще раз следует подчеркнуть, что инклюзия исключает любые формы дискриминации лиц с ограниченными возможностями здоровья, ориентирует на равные отношения ко всем людям, но переход образовательной организации на инклюзию должен сопровождаться готовностью всех субъектов образовательного процесса. Следовательно, «инклюзивная культура» является важнейшим *качеством* не только для педагога, но и всех субъектов образовательного процесса [5; 7]. К ценностям инклюзивной культуры следует отнести взаимоуважение, принятие разнообразия мира, личностное принятие норм и правил

взаимодействия с такими людьми. Ряд исследователей отмечает, что до сих пор «в социуме имеет место отрицательное отношение, некоторая предвзятость ко всему, что выходит за грань привычного и обыденного. Люди с недоверием относятся к субъектам с нарушениями в развитии... <...> Относительно детей с отклонениями в развитии сложилась определенная модель, основанная на жалости и сострадании, а, следовательно, те, кто нуждается в них, не могут быть равными тем, кто живет обычной жизнью» [1, с. 111]. В связи с чем, проблема формирования инклюзивной культуры на уровне дошкольного и начального общего образования является весьма актуальной. Здесь, конечно, нужно подобрать целесообразные возрасту способы работы с детьми. Важно отметить, что уже в дошкольном возрасте является доступным формирование толерантности, происходит адекватное восприятие социокультурных норм, «развивается саморегуляция, формируется готовность к взаимопомощи и сочувствию» [13, с. 49].

На наш взгляд, для решения данной задачи эффективным ресурсом является детская художественная литература и мультфильмы, сюжет которых прямо или косвенно связан с темой инклюзии. На это впервые сделали акцент зарубежные исследователи, например, Р. Longmore был убежден, что литература влияет на формирование общественного мнения об инвалидности – «преобладающая в литературе дегуманизация человека с инвалидностью (представление в виде монстра, урод, сумасшедшего, страдающего, нищего) создает в сознании людей негативный образ инвалидности» [24]; в свою очередь А. Hall отмечает, что «...репрезентация инвалидности в литературе позволяет *переосмыслить* насущные проблемы общества, такие как статус меньшинства, социальная забота и права человека» [22, р. 10]. Британский ученый Р. Hunt предлагает рассматривать не саму инвалидность как нарушение функционирования (жизнедеятельности), а *взаимоотношения между людьми с инвалидностью и без нее* [23], то есть рассматривать *инвалидность* не только как личную проблему человека, но и как наличие барьеров в социуме, затрудняющих социальное функционирование.

Здесь важно упомянуть Международную классификацию функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), разработанную в 2020 г. Всемирной организацией здравоохранения, в которой разъясняется, что *инвалидность не является атрибутом человека*, а представляет собой сложный набор условий, создаваемых окружающей средой, что это *не болезнь*, а *особенность состояния человека*, на которое влияют его активность и участие в повседневной жизни, а также окружающая среда.

Мы полагаем, что формировать представление об инвалидности у детей дошкольного и младшего школьного возраста поможет рефлексив-

ное чтение специально подобранной тематической художественной литературы (см. табл. 1). Рефлексивное чтение – это процесс чтения текста, при котором читатель анализирует свои мысли и чувства по поводу прочитанного (осознает проблему текста, выражает свое отношение к тексту, героям, иллюстрациям, дает оценку, основываясь на своем опыте и чувствах. Сегодня все чаще встречается термины «вдумчивое чтение» [8; 14; 20] и «медленное чтение» [9; 19]. Такое чтение предполагает «глубокое проникновение в смысл читаемого текста и его интерпретацию» [20, с. 37]. В рамках данной статьи мы рассматриваем рефлексивное, вдумчивое, медленное чтение, как синонимы.

Таблица 1

Книги для обсуждения

Автор	Название	Год издания	Вид нарушения / тема	Возрастная маркировка книги
Г. Х. Андерсен	«Стойкий оловянный солдатик»	1838	Нарушение опорно-двигательного аппарата	4+
В. Г. Короленко	«Слепой музыкант»	1886	Нарушение зрения	8+
В. П. Катаев	«Цветик-семицветик»	1940	Нарушение опорно-двигательного аппарата	4+
Литтл Джин	«Неуклюжая Анна»	1972	Нарушение зрения	8+
Моррис Глейцман	«Болтушка»	1993 2008 (в РФ)	Нарушение слуха	6+
Швайгер Тиль	«Безухий заяц и ушастый цыплёнок»	2003 2015 (в РФ)	О том, что все мы непохожи	4+
Ирина Ясина:	«Человек с человеческими возможностями»	2010	Нарушение опорно-двигательного аппарата	7+
Штайнхёфель Андреас	«Рико, Оскар и тени темнее тёмного»	2012 (в РФ)	Аутизм	9+
Эллиотт Ребекка	«Просто потому что»	2013 (в РФ)	Нарушение опорно-двигательного аппарата	5+
И. В. Зартайская	«Я слышу»	2013	Нарушение слуха	5+

Продолжение таблицы 1

Автор	Название	Год издания	Вид нарушения / тема	Возрастная маркировка книги
А. П. Анисимова	«Невидимый слон»; «Музыка моего дятла»; «Гутя»	2013 2020	Нарушение зрения	7+
Белл Сиси	«СуперУхо»	2014 2017 (в РФ)	Нарушение слуха	8+
Лиао Джими	«Звучание цвета. Следуя за воображением»	2014 (в РФ)	Нарушение зрения	8+
Мюллер Бирте	«Планета Вилли»	2015 (в РФ)	Сидром Дауна	5+
Да Вэньси	«Зайчик Короткие Уши»	2016 (в РФ)	О том, что все мы непохожи	4+
Персиваль Том	«(Не) обыкновенный Норман»	2018 (в РФ)	Про яркую индивидуальность	5+
Тоня Шипулина	«Землеройки и щелезубы»	2019	О том, что все мы непохожи	4+
А. А. Орлова	«Солнечная книжка»	2020	Стихи об особенных детях	5+
Ю. Кузнецова	«Дневник волонтера»	2020	Физические и психические особенности детей	6+
А. Вербовская	«Ангел по имени Толик»	2023	Олигофрения	6+

Формат рефлексивного чтения предполагает работу с вопросами, которые помогают обсуждать сложные темы, например: *«когда, где и почему разворачиваются события?»*; *«кто главный герой книги?»*, *«что понравилось?»*, *«что было непонятным или показалось странным?»*, *«какие подобные книги читали раньше?»*, *«случалось ли с вами нечто подобное, что описано в книге?»*, *«что вы воображали, читая эту книгу?»*, *«что чувствуют персонажи?»* и т. д.

Перечень книг, представленный в таблице 1, не является исчерпывающим. Однако необходимо отметить, что в последние годы в детской художественной литературе уделяется значительное внимание теме «особых людей», их непохожести и принятия.

Сегодня современная информационная среда дает возможность педагогам и родителям показать детям мультипликационные фильмы, в которых демонстрируются примеры жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Представленный перечень мультфильмов для просмотра и обсуждения в таблице 2 находится в открытом доступе. Педагоги и родители могут обращаться к этому контенту в любой время.

Таблица 2

Мультфильмы для обсуждения

Название мультфильма	Год, страна	Вид нарушения / тема
«Цветик-семицветик»	1948, СССР	Нарушение опорно-двигательного аппарата
«Необычный младший братик»	1996, Франция	Задержка психического развития
«Маленькая кастрюлька Анатоля»	2004, Франция	Аутизм
«Мой братик с Луны»	2007, Франция	Аутизм
«Вне поля зрения»	2010, Тайвань	Что чувствуют слепые люди
«Панки»	2011, Ирландия	Синдром Дауна
«Путешествие Марии»	2012, Испания	Аутизм
«Тамара»	2013, США	Глухота
«Веревки»	2014, Испания	ДЦП
«Вальсовый дуэт»	2015, Франция	Сиаамские близнецы
«Про Диму»	2016, Россия	О том, что все дети особые
«Скарлетт»	2016, США	Саркома

Эффективной формой работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста будет *рефлексивный просмотр* мультипликационных фильмов. Рефлексивный просмотр можно организовать по-разному, например, делать паузы и сразу же обсуждать сюжет, или фиксировать свои эмоции и суждения на бумаге. В первом случае эффективно работает при взаимодействии с дошкольниками, а во втором с младшими школьниками. При подготовке к рефлексивному просмотру взрослому – педагогу или родителю, необходимо тщательно подготовиться: посмотреть мультфильм самому; отметить наиболее яркие, эмоциональные моменты; постараться осмыслить их; подумать, какие вопросы возникли после просмотра и где можно найти на них ответы; записать интересные мысли; сформулировать выводы.

Выводы. Количество людей с инвалидностью увеличивается, и качество их жизни напрямую зависит от отношения всего общества к этой проблеме. Следовательно, необходимо с самого раннего возраста форми-

ровать инклюзивную культуру у детей. При этом важно, чтобы педагог или родитель в полной мере сам обладал этим качеством.

Изучив подборку художественных книг и мультфильмов по данной проблеме, мы вынуждены признать, что для детей дошкольного возраста материала для обсуждения недостаточно и преобладают в основном переводные издания, хотя в последнее время российские писатели начали обращать внимание к теме инклюзии. В контенте для детей дошкольного возраста сюжет в чаще всего строится на основе выдуманной или сказочной истории. Авторы ставят целью показать, что есть те (не обязательно люди – вымышленные герои, животные и т. п.), кто отличается от нас внешне, но при этом остаются хорошими, добрыми и с ними можно дружить. В предложенных нами обзорах некоторые книги и мультфильмы написаны и созданы родителями «особых» детей или людьми с инвалидностью. В материалах для детей младшего школьного возраста книги и мультфильмы можно разделить на тематические группы, исходя из основных нозологий: нарушение слуха, нарушение зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, аутизм и др. Авторы всех книг и создатели мультфильмов говорят о ценности жизни, ценности каждого человека, важности принятия другого таким, какой он есть. В заключение можно отметить следующее, что чтение специально подобранной художественной литературы, просмотр мультфильмов, связанных с темой инклюзии, главное, их рефлексивное обсуждение способствуют формированию ценностей инклюзивной культуры: принятию разнообразия мира и взаимоуважению.

Список литературы

1. Алентьева Е. И., Коренькина Т. Н., Курбангалиева Ю. Ю. Формирование инклюзивной культуры младших школьников в общественно полезной деятельности // Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 111–118.
2. Андреева Е. Е. О сущности понятия инклюзивной культуры // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2021. № 1. С. 4–9.
3. Багдужева К. Г., Гаджиев И. А., Гаджиева Ф. Г. Инклюзивная культура образовательной организации: теоретико-методологические аспекты // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1(62). С. 111–112.
4. Данильчук Т. П. Позитивные тенденции в трансформации понимания инвалидности и отношении к инвалидам: вклад социальных служб // Работник социальной службы. 2015. № 4. С. 55–60.
5. Екушевская А. С. Образ себя и другого как фактор формирования инклюзивной культуры // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV международной научно-практической конференции / под ред. С. В. АLEXИНОЙ. М., 2017. С. 27–31.

6. Колокольцева М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений у младших школьников в инклюзивном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2012. 22 с.

7. Макарова Н. В. Инклюзивная культура как показатель успешного развития ВУЗа // Вестник таганрогского института имени А. П. Чехова. 2020. № 1. С. 81–85.

8. Овченкова О. Ю. Технология вдумчивого чтения на уроке литературы // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Глазов, 22–26 марта 2021 г. Глазов : Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, 2021. С. 356–360.

9. Опыты медленного чтения : коллективная монография. М. : Канон+, 2021. 368 с.

10. Основы инклюзивной культуры / под общ. ред. О. А. Денисовой ; сост.: О. Л. Леханова. Череповец : ЧГУ, 2021. 214 с.

11. Попова Е. И. Воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья у учащихся начальных классов // Начальная школа: плюс до и после. 2014. № 6. С. 37–41.

12. Сигал Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика : сборник материалов Международной научной конференции (г. Москва, 26–28 июня 2014 г.) / под ред. проф. В. И. Писаренко. Киров : МЦНИП, 2014. С. 73–79.

13. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. М. : ТЦ «Сфера», 2014. 128 с.

14. Смахтина А. В. Книга как инструмент терапевтического воздействия на личность читателя // Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере : сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 22 марта 2022 года. Краснодар : Краснодарский государственный институт культуры, 2022. С. 88–91.

15. Солодянкина О. В., Бушмелева Г. В. Инклюзивная культура в контексте устойчивого развития общества // Формирование современной инклюзивной культуры и вызовы трансформации общества: равные возможности во всех сферах жизнедеятельности детей и молодых людей с инвалидностью : сборник материалов международной научно-практической конференции, Ижевск, 23 августа 2022 года / под ред. О. В. Солодянкиной. Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2022. С. 57–66.

16. «Социополис» как инклюзивная модель организации жизнеустройства людей с инвалидностью : научно-методическое пособие / Е. Е. Андреева, Ю. Н. Галагузова, Е. П. Гнусарева [и др.]. Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2021. 284 с.

17. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Концепт. 2016. Т. 8. С. 31–35. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (дата обращения: 02.06.2024).

18. Стуров П. С. Доброжелательное отношение к инвалидам как тенденция развития социокультурной среды современного российского общества // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 3. С. 223–228.

19. Эйдельман Н. Я. Учитесь читать // Знание – сила. 1979. № 8. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/NYE/READ.HTM> (дата обращения: 02.06.2024).

20. Яковлева Л. Э. Вдумчивое чтение, озарение и рефлексия на занятиях по русской литературе // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2018. № 4. С. 35–39.

21. Якубова Ф. Р. Инклюзивная культура – ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. № 1. С. 123–129.

22. Hall A. Literature and Disability: Contemporary Critical Thought. London ; New York : Routledge, 2016. 184 p. URL: <https://scholar.utc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=honors-theses> (mode of access: 02.06.2024).

23. Hunt P. Stigma: The experience of disability. Nebraska: Geoffrey Chapman, 1966. 132 p. URL: <https://archive.org/details/stigmaexperience0000unse> (mode of access: 02.06.2024).

24. Longmore P. Screening Stereotypes: Images of Disabled People in Television and Motion Pictures // Images of the Disabled, Disabling Images / ed. by A. Gartner, T. Joe. New York : Praeger, 1987. P. 65–78. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1135282> (mode of access: 02.06.2024).

Научное издание

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ
ТРАЕКТОРИЯ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

**Сборник трудов
Международной научно-практической конференции**

Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru