

Правительство Санкт-Петербурга
Комитет по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями
Международная психофизиологическая ассоциация организаций ученых, специалистов
Научно-практический центр «Психосоматическая нормализация»

DOI 10.34985/w3192-1799-2320-w
УДК 159.91, 612.821
БК 67.91

СБОРНИК ТЕЗИСОВ

Всероссийской с международным участием
студенческой научной конференции

«ВОПРОСЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ»

18 ноября 2023 год

Санкт-Петербург

2023

Содержание

Приветственное слово Президента Межнациональной психофизиологической ассоциации Булгаковой О.С.	4
Приветственное слово Помощника по молодежной политике Межнациональной психофизиологической ассоциации Табачковой Е.А.	6
Письмо из комитета по молодежной политике Правительства СПб	8
Алиев А.Н., Нечаева И.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВУШЕК- СТУДЕНТОК	9
Баранова В. И. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	11
Белинская М. А. ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	13
Волкова Н.В. РЕАБИЛИТАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БИБЛИОТЕК ДЛЯ СЛЕПЫХ	15
Гнедая Ю. Е. ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ	20
Желтакова М. С., Цыдендамбаева С. Б. ОСОБЕННОСТИ ЭЭГ У СПОРТСМЕНОВ	22
Жукова М.В. ДИНАМИКА СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ПРЕБЫВАНИИ В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	25
Зуева К.И. СВЯЗЬ ФАКТОРОВ СРЕДЫ И ФАКТОРОВ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ И СТЕПЕНИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ВИРТУАЛЬНУЮ ИГРУ	27
Кантышева Д.А. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В КОЛЛЕДЖЕ	30
Киселева К. ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА - ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ	36
Конденко И. В. АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЛАСТИЧЕСКОГО ТЕАТРА»	43
Кочурова М.А. ОСОБЕННОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫРАЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ЛИЦА ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	44
Мошкин В.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ПРОЦЕССА У ИНТРОВЕРТОВ И ЭКСТРАВЕРТОВ	47

**Сборник тезисов Всероссийской с международным участием научной студенческой конференции
«ВОПРОСЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ-2023»**

Мяхтенева Е. Д.	ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	50
Назарина А. В.	СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫЕ ОРИЕНТИРОВКИ РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ	53
Новожилова Д.С.	РАБОТА НАД ГОЛОСОМ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	59
Обухова Л.А.	ИССЛЕДОВАНИЕ КЛИЕНТСКОГО ОПЫТА СОИСКАТЕЛЯ НА ВАКАНСИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ АЙТРЕКИНГА	60
Петровец А.	ДИАГНОСТИКА РИСКА РАЗВИТИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	63
Половникова А. А.	РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ДЕВИАЦИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	67
Потехина З. В.	СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС	71
Провоторова Л. И.	ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ, УМСТВЕННЫХ И ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАГРУЗОК НА КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ	77
Ружальская Е. В.	АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «РУЧНОЙ ТРУД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У НЕЗРЯЧИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОЧЕТАННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ»	78
Серова Н. Н.	АКТУАЛЬНОСТЬ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	80
Сивкова В. И.	ДЕТИ С РАС И СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	82
Табачкова Е.А. Малеева В.А.	АНАЛИЗ ДИНАМИК КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В ФОНЕ И ПРИ ВВЕДЕНИИ В ДЕФЕКТ ТУГОУХОСТИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ И ИХ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ОВЗ ДО И ПОСЛЕ ВВЕДЕНИЯ В ДЕФЕКТ	86
Чалахью Кассоу	ДЕТЕРМИНАНТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЭФИОПИИ. СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	87

Приветственное слово

**Президента
Межнациональной психофизиологической ассоциации
Булгаковой О.С.**

Дорогие друзья!

На сегодняшний день включение молодежи в научные исследования является наиважнейшей задачей зрелого научного сообщества.

Проведение этой конференции, которая проходит уже многие годы, с 2012 года, является тем посылом молодежи, который должен ее стимулировать и дать понимание важности своего места в науке, понимание перспективного развития личности и понимание своего места в жизни.

Лично я рада тому, что первые шаги в науке, в осмыслении научного исследования молодой человек может продемонстрировать на страницах этого сборника.

У меня был очень неприятный опыт, когда студентов, идущих с открытым сердцем к наставникам и демонстрацией первых своих исследований, встретили скепсисом, попытались принизить и таким образом, вероятно, сломать.

Есть вещи, которые делать нельзя!

Не сразу становятся маститыми или великими учеными, не сразу становятся высококлассными специалистами, а молодого, еще не уверенного в себе человека, надо поддержать, поддержать обязательно!

Это одна из задач педагога, который позиционирует себя хорошим профессионалом.

Welcome speech

The President
International Psychophysiological Association
Bulgakova O.S.

Dear friends!

Today, the inclusion of young people in scientific research is the most important task of a mature scientific community.

The holding of this conference, which has been taking place for many years, since 2012, is the message of youth that should stimulate them and give them an understanding of the importance of their place in science, an understanding of the long-term development of the individual and an understanding of their place in life.

Personally, I am glad that a young man can demonstrate the first steps in science, in understanding scientific research on the pages of this collection.

I had a very unpleasant experience when students who go with an open heart to mentors and demonstrate their first research were met with skepticism, tried to belittle and thus probably break.

There are things you can't do!

They do not immediately become masterful or great scientists, they do not immediately become highly qualified specialists.

Приветственное слово

Помощника по молодежной политике Международной психофизиологической ассоциации Табачковой Е.А.

Уважаемые участники, рады приветствовать вас на Всероссийской с международным участием студенческой научной конференции "Вопросы психофизиологии-2023"!

Студенческая научная конференция позволит объединить лучших студентов различных вузов для обмена опытом и знаниями, для решения актуальных вопросов в области психофизиологии. Участие в конференции поможет Вам раскрыть профессиональные компетенции в выбранной области знаний, даст возможность представить Ваше научное исследование перед многочисленной аудиторией единомышленников, а также познакомиться со значимыми и интересными исследованиями, найти ответы на сложные вопросы психофизиологии.

Конференция даст возможность сформировать молодую смену ученых-психофизиологов России и стран Содружества с использованием научного потенциала и ресурсов МПФА.

Желаем всем участникам конференции плодотворной работы, творческой и результативной дискуссии, активности, оптимизма.

WELCOME SPEECH

Assistant for Youth Policy

International Psychophysiological Association

Tabachkova E.A.

Dear participants, we are glad to welcome you to the All-Russian Student Scientific conference "Questions of Psychophysiology-2023" with international participation!

The student scientific conference will bring together the best students of various universities to exchange experience and knowledge, to solve topical issues in the field of psychophysiology. Participation in the conference will help you to reveal professional competencies in the chosen field of knowledge, will give you the opportunity to present your scientific research to a large audience of like-minded people, as well as get acquainted with significant and interesting research, find answers to complex questions of psychophysiology.

The conference will provide an opportunity to form a young shift of scientists-psychophysiologicalists of Russia and the CIS countries using the scientific potential and resources of the IPFA.

Сборник тезисов Всероссийской с международным участием научной студенческой конференции
«ВОПРОСЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ-2023»



**ПРАВИТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
КОМИТЕТ ПО МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКЕ
И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБЩЕСТВЕННЫМИ
ОРГАНИЗАЦИЯМИ**

Большая Морская ул., 31, Санкт-Петербург, 190031
Тел. (812) 417-2737 Факс (812) 576-3887
E-mail: kgmp@krmp.gov.spb.ru
<http://www.gov.spb.ru>

ОКПО 33187893 ОКОГУ 23350 ОГРН 1027810228368
ИНН/КПП 7812035151/783801001

**Председателю общества с ограниченной
ответственностью
«Научно-практический центр
«Психосоматическая нормализация»**

Булгаковой О.С.

npcpcn@gmail.com

№
№01-13-5546/23-0-1 от 07.11.2023

Уважаемая Ольга Сергеевна!

Рассмотрев Ваше обращение от 11.10.2023 № 02-2023, поступившее в Комитет по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями (далее – Комитет) посредством электронной почты, сообщая следующее.

Комитет всецело поддерживает мероприятия и проекты, направленные на создание эффективных условий для популяризации молодежной науки и всестороннего развития молодежи Санкт-Петербурга, в связи с чем информация о проведении Всероссийской с международным участием студенческой научной конференции «Вопросы психофизиологии» направлена в адрес Студенческого совета Санкт-Петербурга и размещена на сайте Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения «Городской центр социальных программ и профилактики асоциальных явлений среди молодежи «КОНТАКТ» по ссылке: https://vk.com/center_kontakt?w=wall-48563250_20498.

**Временно исполняющий обязанности
председателя Комитета**

О.И.Полищук

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

Сертификат: 00418002906418565028000000-000008
Подписан: Полищук Олег Игоревич
Действителен с 28.10.2022 по 21.01.2024

Вожова В.О.
(812)417-29-74
2023-7426

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК

Алиев А.Н., Нечаева И.Е.
Россия, Анапа,
филиал ФГБОУ ВО Московского Педагогического Государственного
Университета
nrcpcn@gmail.com

Целью нашего исследования было изучить психологические особенности девушек-студенток.

Материалы и методы исследования. Исследованы девушки-студентки (n=111 чел., возраст 19.0 ± 0.21 лет) отделения колледжа МПГУ (Анапский филиал) очно-заочной форм обучения. В зависимости от уровня личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина (оценка ситуативной - СТ и личностной тревожности – ЛТ) было проведено разделение на группы: I группа – низкая и умеренная тревожность (n=54), II группа – наличие высокой тревожности (n=57). Были изучены уровень депрессии, тревоги и стресса-21 по шкале DASS-21, уровень субъективного счастья (С. Любомирски), удовлетворенность жизнью (Э. Динера, SWSL).

Уровень субъективного благополучия изучали по А. Перуэ-Баду (адаптация М.В. Соколовой). Этот современный психологический метод позволяет оценивать важные аспекты субъективного благополучия и счастья. Субъективное благополучие означает оценку, которую индивиды дают своему жизненному положению, включая эмоциональные реакции и когнитивное удовлетворение. С другой стороны, субъективное счастье относится к оценке того, насколько испытываемые индивидом эмоции и физические ощущения соответствуют его личной концепции счастья.

Результаты исследования. Наши результаты отчетливо показывают, что у студентов с высоким уровнем тревожности психологический профиль значительно отличается от профиля студенток со средним уровнем тревожности ($p < 0.001$). Все это важно для понимания того, как стратегии обучения могут быть адаптированы для поддержки студентов, имеющих более высокий уровень тревожности.

Помимо тревожности, мы также обнаружили, что уровни депрессии и стресса существенно влияют на эффективность обучения в ССУЗе. Студенты, имеющие высокий уровень депрессии, тревоги или стресса, могут иметь трудности с концентрацией, выполнением задач и учебными взаимодействиями.

Основываясь на этих данных, мы предлагаем серию рекомендаций, включая доступ к психологическим услугам, обучение преподавателей и студентов, а также исследование эффективных стратегий и интервенций для поддержки студентов в учебной среде. Это особенно важно для тех, кто имеет высокий уровень тревоги, депрессии или стресса.

Психологический профиль современных девушек-студенток с высоким уровнем тревожности существенно отличается от девушек с адекватным (оптимальным) уровнем тревожности. Наличие высоких показателей ситуативной и личностной тревоги, дистресса, субъективного благополучия и низкие показатели субъективного счастья и удовлетворенностью жизнью способствуют формированию чувства неуверенности в своих силах, в неспособности к саморегуляции и успешной адаптации в стрессовых ситуациях. В результате, у студенток с высокой тревожностью могут возникать вторичные эмоциональные проблемы и может негативно отразиться в целом на психическом и репродуктивном здоровье девушек.

Все вышесказанное указывает на целесообразность проведения коррекционных мероприятий со студентами.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Баранова В. И.
Россия, Санкт-Петербург,
РГПУ им. А.И. Герцена
IrkhaValeriya@mail.ru

Развитие навыков общения играет важную роль для межличностного взаимодействия и социализации детей с нарушением слуха. На значимость данной проблемы обращали внимание многие исследователи: С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Б. Д. Корсункая, Л. П. Носкова, Л. С. Выготский, Г. Л. Выготская, Т. В. Розанова, Л. И. Тигранова, Н. И. Рау, Е. Ф. Рау, Н. И. Белова, Э. И. Леонгард, А. Д. Салахова, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская.

Мышление неразрывно связано с речью (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И.Лисина, Н. С. Пашук). Речь позволяет каждому человеку передавать свои мысли и настроения, намерения и чувства другим людям, а так же усваивать эту информацию от окружающих, а также является орудием мышления. Именно поэтому работа над развитием речи учащихся с нарушением слуха проводится не только во время уроков, но и во внеурочной деятельности.

В отечественной сурдопедагогике под руководством С.А. Зыкова разработана коммуникативная система обучения глухих детей языку, которая предполагает овладение языком как средством общения и не теряет своей актуальности на современном этапе развития сурдопедагогике.

О значимости внеурочной деятельности для развития коммуникативных навыков свидетельствуют работы И. В. Колтуненко, Л. В. Кораблёвой, М. И. Никитиной, З.А. Понаморёвой, Е.Г.Речицкой. Авторы отмечают многообразие форм и методов, применяемых воспитателем в процессе организации взаимодействия учеников друг с другом, а также большой потенциал внеурочной деятельности для развития коммуникативных навыков детей с нарушением слуха.

Тема является актуальной, так как в настоящее время имеются противоречия между теоретической разработанностью проблемы формирования коммуникативных навыков и практическим её воплощением. Воспитатели нуждаются в методических материалах, разработках, готовых к применению в каждодневной практике воспитательной работы.

Литература:

1. Андреева Л. В. Сурдопедагогика [Текст] / Л. В. Андреева. М. «Академия», 2005. 676 с.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология [Текст] / Т. Г. Богданова. М.: Академия, 2002. 203 с
3. Власова Т. А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка [Текст] / Т. А. Власова. М, 1954. 132 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
5. Выготский Л.С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. М., 2000. 1008 с.

6. Зыков С. А. Обучение глухонемых детей по принципу формирования речевого общения [Текст] / С. А. Зыков. М., 1961. 360 с.
7. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений [Текст] / А. Г. Зикеев. М.: Академия, 2000. 200 с.
8. Зыков С. А. Использование предметно-практической деятельности в обучении глухих школьников [Текст] / С. А. Зыков. М.: Педагогика, 1976. 144 с.
9. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку [Текст] / С. А. Зыков. М.: «Просвещение», 1977. 200 с.
10. Зыкова Т.С., Зыкова М. А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей [Текст] / Т. С. Зыкова., М. А. Зыкова. М.: Академия, 2002. 176 с.
11. Лозован Л. Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников [Текст] / Л. Я. Лозован. 2011. 141 с.
12. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих [Текст] / Ф. Ф. Рау. М.: «Педагогика», 1973. 304 с.
13. Речицкая Е. Г. Сурдопедагогика [Текст] / Е.Г. Речицкая. М.: Владос, 2004. 655 с.
14. Розанова Т. В. Развитие способностей у глухих детей [Текст] / Т. В. Розанова. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
15. Соловьёва И.М., и др. Психология глухих детей [Текст] / И. М. Соловьёва, Ж. И. Шиф, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова. М.: Педагогика, 1971. 448 с.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Белинская М. А.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И. Герцена
nrcpcn@gmail.com

Внеурочная деятельность по русскому языку – это неотъемлемая часть всей учебно-воспитательной работы в школе. Внеурочная деятельность, в отличие от дополнительной работы, проводится постоянно. Организуется она для развития творческих способностей учащихся в области русского языка. Здесь учащиеся, как и на уроке, получают новые знания о языке, работают над культурой своей речи. Внеурочная деятельность имеет свои цели и задачи, свое содержание, виды и формы проведения, свои методы и приемы. Прежде всего, необходимо отметить, что и урок, и внеурочные занятия имеют одну и ту же цель: подготовить учащихся грамотных, свободно владеющих русским языком в его устной и письменной форме. В то же время внеурочная работа по русскому языку имеет свои цели:

- развить интерес к русскому языку как к учебному предмету;
- привить любовь к великому русскому языку;
- повысить общую языковую культуру.

Указанные цели определяют задачи внеурочной деятельности по русскому языку:

- расширить, углубить и дополнить языковые знания, умения и навыки, получаемые учащимися на уроках русского языка;
- научить учащихся самостоятельно работать с книгами, словарями-справками, подбирать материал на нужную тему;
- сформировать творческую активность учащихся;
- выявлять одаренных в лингвистическом отношении учащихся, а также воспитывать у слабоуспевающих учеников веру в свои силы, в возможность преодолеть отставание по русскому языку.

Не менее важную роль внеурочная деятельность по русскому языку играет и в школе для детей с нарушением слуха.

Русский язык, литература, развитие речи занимают особое положение среди учебных предметов, изучаемых детьми с нарушением слуха. Эти предметы помогают детям в овладении пятью видами речевой коммуникации:

- понимать обращение и выполнять приказ, выражать просьбу, желание, побуждение;
- обращаться к товарищам или другим лицам по заданию учителя, воспитателя, а также по собственному побуждению;
- отвечать на вопросы и задавать их;
- участвовать в диалоге.

Через эти предметы дети с нарушением слуха учатся излагать свои мысли, чувства, желания в форме нескольких логически связанных предложений, монолога о своих переживаниях и впечатлениях – обо всем, что происходит в их жизни. Внеурочные занятия по русскому языку позволяют расширить речевую практику учащихся с нарушением слуха, и через совершенствование речевых навыков оказать коррекционно-развивающее влияние на процесс преодоления последствий нарушения слуха.

Внеурочная деятельность по русскому языку в школе для детей с нарушением слуха – это целостная, основанная на достижениях передового педагогического опыта система взаимосвязанных видов работ, направленных на повышение и развитие речевых навыков каждого ученика, и в конечном счете – на повышение качества и эффективности учебно–воспитательного процесса, рост уровня образованности и разностороннего развития школьника.

Главное во внеурочной работе – оказание реальной, действенной помощи учащимся в овладении знаниями, умениями и навыками по языку и творческое применение их на практике.

РЕАБИЛИТАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БИБЛИОТЕК ДЛЯ СЛЕПЫХ

Волкова Н.В.
Санкт-Петербург
РГПУ им. А. И. Герцена
natasha1volkova9@gmail.com

Библиотеки для слепых проводят различные мероприятия и программы для детей с нарушением зрения. Это могут быть чтения вслух, книжные клубы, творческие мастерские и другие активности, способствующие развитию у детей навыков чтения и общения. Исследуемая статья [1] посвящена анализу деятельности специализированной библиотеки для слепых как площадки для социальной адаптации лиц с нарушением зрения. В рамках исследования акцент был сделан на особенности организации деятельности специализированной библиотеки и отношении ее читателей к проводимым мероприятиям. В результате были выделены востребованные мероприятия библиотеки, проанализирована инфраструктура, выделены проблемы, с которыми сталкиваются слепые читатели при посещении библиотеки.

В большинстве статей обозначена особая роль социальных медиа в продвижении информационных ресурсов и услуг - также включая в себя Ставропольскую краевую библиотеку для слепых и слабовидящих имени В. Маяковского (СКБСС). Изучая, обобщая и распространяя опыт работы, новации и новые информационные технологии СКБСС оказывает консультационную, методическую и информационную помощь пунктам выдачи и муниципальным библиотекам через проведение видеомостов, региональных вебинаров, межрегиональных интернет-конференций и семинаров. Библиотека является неотъемлемой частью информационного пространства, важным звеном в системе социальных институтов, осуществляющих социокультурную деятельность. Специальные библиотеки для слепых стали уникальными информационно-культурными центрами, ключевыми организациями в формировании инклюзивного общества в России. Их деятельность осуществляется в рамках инклюзивной парадигмы, которая предполагает, что человек с любыми потребностями может быть включен в общественные отношения. Развиваются новые направления взаимодействия с пользователями: реализуются многочисленные специальные и инклюзивные программы и проекты, внедряются инновационные услуги, это исследуется и обобщается во многих статьях, библиотеки выступают координационными центрами по работе с незрячими людьми, пользователями с другими категориями инвалидности, осуществляют методическую и консультационную поддержку для учреждений культуры различного профиля, проводят различные мероприятия по повышению квалификации, оказывают информационную поддержку образовательных учреждений в области дефектологии. В статье [4] раскрывается тема

регионального измерения качества оказания услуг специальными библиотеками для слепых. Удовлетворенность качеством оказания услуг специальными учреждениями для лиц с ограниченными возможностями здоровья на примере библиотек для слепых помогает понять и определить существующие на сегодняшний день барьеры. К ним относятся физические барьеры, касающиеся инфраструктуры учреждений культуры, и другие типы - финансовые, социальные, образовательные, негативно влияющие на качество оказания услуг. В контексте данного вопроса автор считает необходимым обращение к правовой составляющей предоставления услуг учреждениями культуры инвалидам. Основные документы, начиная с Декларации прав человека (1948 г.), подчеркивают необходимость создания в каждом обществе такого типа социальной включенности инвалидов, которая позволила бы им полностью реализовать свои гражданские права.

Следующая статья [5] дает объективные представления об эффективности проектной деятельности библиотек, раскрывается ряд проектов, направленных на реабилитационную деятельность в поддержку чтения инвалидов по зрению. Сделаны выводы по проблемным вопросам, затрагиваемым в данной работе. В не менее интересной статье [6] обобщен опыт работы с людьми, имеющими физические ограничения, на базе Калужской области.

Представлена структурная модель библиотеки коммуникационного типа и собственный взгляд на реализацию Национальной программы поддержки и развития чтения, подробно рассказывается о Российской государственной библиотеке для слепых, ее фондах и программах, технических средствах реабилитации. Также в поле исследований существуют современные аспекты дизайна библиотечных пространств для людей с ограниченными возможностями, а именно слепых и слабовидящих. Исследование направлено на выявление проблем современных библиотек, изучение отечественных и зарубежных примеров, анализ современной ситуации центра библиотечного обслуживания, предложение концептуального решения существующего пространства. Многие статьи рассматривают применение именно системного подхода при анализе деятельности библиотек для слепых, а также опыт социального партнерства специальной библиотеки. [10,11]

В следующей исследуемой статье раскрывается социальная значимость специальных библиотек для слепых и слабовидящих, на основе целей и задач специальной библиотеки показывается ее социальная миссия. Дается характеристика модельного стандарта специальной библиотеки по главным направлениям деятельности. Рассматривается вопрос о влиянии информационных технологий, а также цифровизации информационного и образовательного пространства на деятельность специальных библиотек. Люди с нарушениями зрения имеют те же информационные потребности, что и зрячие люди. Точно так же, как зрячие люди могут читать газету, слушать компакт-диск или загружать электронную информацию из Интернета; люди с нарушениями зрения также хотят иметь доступ к соответствующей информации в выбранном

ими доступном формате. Таким образом, разработка эффективного библиотечного сервиса для людей с ограниченными возможностями печати чрезвычайно важна, поскольку в продаже имеется значительно меньше книг в доступных форматах по сравнению с тем, что публикуется в печатном виде для широкой публики.

Библиотеки обладают моральным обязательством предоставлять информацию всем категориям пользователей, независимо от их пола, возраста, расы, политической принадлежности или инвалидности. До сих пор библиотечные услуги для этих лиц были недостаточными, но важность обеспечения доступности информации для людей с нарушениями зрения теперь осознается различными разделами. Тема затрагивается во многих исследуемых статьях. Одним из основных инструментов работы являются аудиокниги. Аудиокниги позволяют детям с нарушением зрения наслаждаться чтением, развивать свои навыки чтения и познавать новые знания. Библиотеки для слепых также предлагают аудиожурналы, которые позволяют детям быть в курсе последних новостей и событий.

С развитием технологий, большинство исследований базируется, или/и затрагивает компьютерные системы, оснащения и приборы, помогающие читателям с нарушением зрения полностью насладиться и открыть для себя желаемые книги, что было и казалось недоступным всего несколько лет назад.

Такие электронные средства в обзоре [15] называют вспомогательными или адаптивными технологиями. Зачастую в библиотеках могут быть представлены книги Брайля для детей выглядят они так же, как аналоги для зрячих детей, за исключением того, что текст воспроизводится шрифтом Брайля, а иногда книги содержат тактильные элементы, такие как пушистый пух, исходя из наблюдений автора статьи [16].

Инновацией действительно являются появившиеся недавно технологии, позволяющая слепым и слабовидящим получать доступ к цифровой информации одновременно с другими людьми и без дополнительных затрат. До недавнего времени слепые и слабовидящие имели очень ограниченный доступ к информации. Причина в том, что создание читаемых для них форматов (таких как шрифт Брайля и аудио) происходит довольно медленно и дорого, и поэтому в скорректированных форматах доступно лишь незначительное количество опубликованных работ.

Однако с появлением цифровых форматов ситуация существенно изменилась в лучшую сторону, в первую очередь благодаря возможности использования программного обеспечения для преобразования текста в речь, считывающего вслух цифровой текст на экране компьютера. Особое значение в этом контексте приобретают цифровые библиотеки во Всемирной паутине, как в том случае, если они содержат полнотекстовые документы, так и второстепенные информационные ресурсы, рассматривается в обзоре [17].

В целом, исходя из анализа источников, большинство статей по выбранной теме, представляют обзор и анализ работы библиотек для слепых в области реабилитационно-образовательной деятельности с детьми с нарушением зрения. Также, подчеркивают важность доступности адаптированных материалов, создания специальных программ и партнерства с образовательными учреждениями для эффективной поддержки развития и обучения детей с нарушением зрения. Анализируя статьи по данной теме, можно сделать вывод о том, что люди с нарушениями зрения имеют те же информационные потребности, что и зрячие люди. Точно так же, как зрячие люди могут читать газету, слушать компакт-диск или загружать электронную информацию из Интернета, люди с нарушениями зрения также хотят иметь доступ к соответствующей информации в выбранном ими доступном формате.

Литература

1. Архипова, Е. Б. Специальная библиотека для слепых: возможности для социальной реабилитации / Е. Б. Архипова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8, № 2-2. – С. 268-273.
2. Гречкина, Ж. В. Социальные медиа как среда для продвижения и развития библиотеки для слепых и слабовидящих / Ж. В. Гречкина // Медиа-технологии в условиях изменяющегося мира: тренды, проблемы, прогнозы : Сборник трудов / Редколлегия: Е.Н. Ежова (пред.) [и др.]. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2020. – С. 133-136.
3. Назаров, М. В. Продвижение информационных продуктов и услуг специальных библиотек для слепых / М. В. Назаров // Библиотековедение. – 2021. – Т. 70, № 3. – С. 266-277. – DOI 10.25281/0869-608X-2021-70-3-266-277.
4. Андриянова, Т. В. Качество оказания услуг специальными библиотеками для слепых в региональном измерении / Т. В. Андриянова // Logos et Praxis. – 2018. – Т. 17, № 3. – С. 109-117.
5. Булычева, А. А. Реабилитационная деятельность специальной библиотеки для слепых через проектную деятельность / А. А. Булычева // Культурные и научно-образовательные стратегии по реализации национальных проектов-2024 : Материалы I Международной научно-практической конференции, Краснодар, 17–18 октября 2010 года. – Краснодар: ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», 2019. – С. 29-33.
6. Коновалова, М. П. Роль библиотек для слепых в реализации программы поддержки и развития чтения / М. П. Коновалова // Открытое образование. – 2008. – № 6. – С. 62-69.
7. Булычева, А. А. Республиканская библиотека для слепых в системе продвижения культурных ценностей региона: современные тенденции развития / А. А. Булычева // Культурные и научно-образовательные стратегии по реализации национальных проектов-2030 : Материалы II Международной научно-практической конференции, Краснодар, 12–13 ноября 2020 года. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2020. – С. 43-47.
8. Егорова, Т. С. Российская государственная библиотека для слепых и ее роль в реабилитации инвалидов / Т. С. Егорова // Глаз. – 2017. – № 2(114). – С. 43-45.
9. Циликина, П. С. Библиотека для слепых и слабовидящих людей как центр информации, реабилитации и досуга / П. С. Циликина, Е. Б. Коробий // Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. – 2023. – Т. 2. – С. 236-241.
10. Коновалова, М. П. Проблемы и пути повышения роли библиотек для слепых в современных условиях / М. П. Коновалова // Библиотечное дело. – 2011. – № 19(157). – С. 19-20.

11. Назаров, М. В. Основные векторы социального партнерства государственной библиотеки для слепых и слабовидящих Санкт-Петербурга / М. В. Назаров // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности : материалы VI Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18–19 ноября 2016 года / ФГБОУ ВО "Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена", Институт педагогики и психологии. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016. – С. 335-337.
12. Доронина, И. Н. Специфика деятельности специальной библиотеки для слепых и слабовидящих на современном этапе / И. Н. Доронина, Е. С. Логвинова // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики : Сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. В 5-ти томах, Белгород, 18 февраля 2022 года / Отв. редакторы Н.В. Посохова, В.В. Кистенев, Н.Е. Мережко, С.А. Енина, М.Е. Мережко, О.Г. Еремина. Том 3. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2022. – С. 136-142.
13. Кантор, В. З. Социальная группа инвалидов по зрению как объект реабилитационно-образовательной деятельности специальных библиотек / В. З. Кантор // Университетские библиотеки: прошлое, настоящее, будущее, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2003 года / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра ЮНЕСКО "Теория образования в поликультурном обществе", Генеральное консульство США в Санкт-Петербурге, Университет Северной Айовы. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2003. – С. 210-213.
14. Junaid Rayini University of Lucknow, LIBRARY AND INFORMATION SERVICES TO THE VISUALLY IMPAIRED PERSONS. jrayini09@gmail.com , June 2017
15. Fiorenza Bernardi. Library Services for Blind and Visually Impaired people. University of Northumbria – Newcastle
16. Deborah Fallows. A Public Library Brings Opportunity to the Blind, JUNE 29, 2019
17. Koraljka Golub. Linnaeus University. Digital libraries and the blind and visually impaired, January 2002
18. Rosemary Kavanagh and Beatrice Christensen Sköld. Libraries for the Blind in the Information Age Guidelines for Development, IFLA Headquarters, 2005
19. Junaid Rayini Library and information services to the visually impaired persons, June 2017
20. Edith L. Willoughby. LIBRARY SERVICES IN A SCHOOL FOR THE BLIND, 1990

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Гнедая Ю. Е.
Санкт-Петербург, Россия,
РГПУ им. А.И. Герцена
nrcpcn@gmail.com

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает мощным психотравмирующим фактором для обоих родителей. Отношение родителей к данной ситуации со временем меняется. В исследованиях Д.Льютемана описан механизм динамики чувств родителей глухих детей, состоящий из пяти стадий: переход от стрессовой реакции на появление в семье ребенка с нарушением слуха к адекватной оценке ситуации, которая дает возможность выбора конструктивных решений [4].

При переживании первой стадии «шок» родители оглушены ударом судьбы, они не понимают и не принимают объективных фактов. Информация о нарушении ребенка вызывает шоковую реакцию. Родители трудно адаптируются к данной ситуации, им сложно принять дефект своего ребенка и долгое время они уделяют ему меньше внимания, ласки и любви.

Эмоциональное непринятие влияет на развитие вторичных дефектов, которые негативно влияют на дальнейшее развитие ребенка.

На второй стадии «понимание» родители отходят от первых чувств и начинают вникать в суть диагноза. Ребенок, в отличие от других детей, не будет слышать многие звуки, не сможет нормально общаться, не услышит шум машин и т. п. Это вызывает смешанные родительские чувства такие как, как отчаянье, гнев, обида, угрызения совести. [2].

Третья стадия называется «защитное отрицание». Самая опасная и неконструктивная стадия. Всеми своими действиями родитель «не замечает» отклонений ребенка. Отрицая факт глухоты, родитель не создает среду для развития своему малышу.

Четвертая стадия «принятие глухоты». Родители начинают переосмысливать ситуацию и стараются найти положительные моменты.

На пятой стадии «конструктивные действия» родители начинают искать пути для оптимального развития ребенка, меняют свое поведение. [1]. Автор считает, что переход на каждую следующую стадию возможен только после полного проживания и принятия предыдущего этапа.

Так, при рождении глухого или слабослышащего ребенка родители переживают пять стадий смены чувств: от неконструктивных, стрессовых реакций к появлению адекватной оценки фактов, позволяющей принимать приемлемые решения. Причем, первые стадии при нормальном переживании ситуации занимают недели, тогда как завершающие стадии принятия и конструктивных действий делятся на протяжении всей жизни, но только после того как пережиты предыдущие этапы [5].

Таким образом, исследование психолого-педагогических источников показывает, что рождение ребенка с нарушением слуха существенно изменяет жизнь семьи.

Родители глухих детей испытывают значительно больше негативных эмоций, чем семьи со слышащими детьми. При этом у родителей детей с нарушением слуха формируется как адекватное, так и неадекватное отношение к ребенку и его дефекту.

Литература

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003. — 654 с.
2. Жиронкина М. А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, находящихся на разных этапах жизненного цикла // Социально-психологические условия обеспечения равных возможностей разным детям и семьям. — М.: Крылья, 2009. — С. 34–41.
3. Жукова И. С., Мастюкова Е. М. Если Ваш ребенок отстает в развитии. — М.:, 1998. — 127 с.
4. Исенина Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. — М.: Прогресс, 1999. — 80 с.
5. Речицкая Е. Г. Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха. — М.:, 1994. — 102 с.
6. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии. — М.: Книголюб, 2007. — 144 с. Хорош С. М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка // Дефектология. — 1991. — № 3. — С. 88–92.

ОСОБЕННОСТИ ЭЭГ У СПОРТСМЕНОВ

Желтакова М. С., Цыдендамбаева С. Б.

Россия. г. Новосибирск

Новосибирский государственный университет экономики и управления.

cdoastrum@mail.ru

Обнаружение критериев оценки состояния оптимального функционирования является одной из насущных задач спортивной психологии. Под оптимальным состоянием понимается такой уровень активации нервной системы, при котором течение деятельности наиболее эффективно [3;4]. Применение электроэнцефалограммы представляется эффективным методом оценки как состояния оптимального функционирования, так и способности саморегуляции [2].

Рядом исследователей обнаружена связь между особенностями индивидуального пика альфа, шириной альфа-диапазона и состоянием оптимального психофизиологического функционирования, и способностью к саморегуляции [1;5]. Таким образом, можно предположить, что именно изучение влияния соревновательных или стрессовых ситуаций на изменения характеристик альфа-ритма поможет в определении психофизиологических признаков состояния оптимального функционирования.

Целью данного исследования является определение индивидуальных характеристик альфа ритма ЭЭГ, которые могут быть отличны у спортсменов по сравнению с не спортсменами и реагировать на воздействие стрессовых факторов.

В исследовании приняли участие 46 человек. Возраст испытуемых составил от 19 до 28 лет. В группу спортсменов вошли 26 человек, занимающихся различными видами спорта и имеющими спортивные разряды не ниже первого. Группа включала 15 женщин и 11 мужчин. Вторую группу составили 20 человек (11 женщин и 9 мужчин), не занимающихся спортом, в том числе любительским.

Психологическое тестирование включало опросник на выявление уровня тревожности Спилбергера-Ханина и сокращенную версию опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» В.И. Моросановой и Н.Г. Кондратюк. Психофизиологическое обследование включало запись биоэлектрической активности мозга (ЭЭГ) по 19 отведением с помощью электроэнцефалографа Нейрон-Спектор 64 (Россия, г. Иваново) с использованием монополярного монтажа. Регистрация ЭЭГ включала две пробы: в состоянии покоя с закрытыми глазами (3 минуты) и открытыми глазами (1 минута) и при воображении соревнований в группе спортсменов или стрессовой ситуации в группе не спортсменов с закрытыми глазами (3 минуты) и с открытыми глазами (1 минута). Далее проводилась оценка индивидуальных особенностей альфа-ритма: частоты максимального пика альфа и ширины альфа диапазона по затылочным

отведениям в точках Pz, P3 и P4 в состоянии закрытых и открытых глаз в программе Нейрософт. Полученные данные были обработаны с помощью программы Statistica8 и оценены с помощью U-критерия.

Результаты психометрических измерений показали значимые различия по уровню ситуативной тревожности между группами. Спортсмены показали более высокий уровень тревожности по данной шкале ($42,6 \pm 6,5$ баллов) по сравнению с не спортсменами ($36,8 \pm 5,7$ баллов), различия достоверны на уровне $p=0,02$. Несмотря на то, что оба усредненных результата входят в категорию оценки «умеренный уровень тревожности», в группе спортсменов многие испытуемые попали в категорию «высокий уровень тревожности». По уровню личностной тревожности значимых различий обнаружено не было. Интересно, что по методике оценки стиля саморегуляции поведения значимых различий между группами обнаружено не было ни по одной шкале. Учитывая повышенные требования к уровню саморегуляции у спортсменов, а также выявленный у них достаточно высокий уровень ситуативной тревожности, такой результат может указывать на недостаточно развитую саморегуляцию.

Результаты анализа биоэлектрической активности мозга показали отсутствие значимых различий по частоте максимального пика между группами в состоянии покоя, но по индивидуальной ширине альфа диапазона были обнаружены статистически значимые различия. Так, в группе спортсменов средняя ширина альфа диапазона составила $4,8 \pm 0,4$ Гц, а в группе не спортсменов $3,7 \pm 0,6$ Гц, при $p=0,02$. Это может свидетельствовать о большей вовлеченности нейронных ансамблей в актуальную деятельность испытуемых спортсменов по сравнению с не спортсменами. Также были обнаружены значимые изменения индивидуальных характеристик альфа-ритма в обеих группах испытуемых во время пробы на воображение соревновательной или стрессовой ситуации по сравнению с записью в состоянии покоя. В частности, произошло сужение альфа-диапазона у спортсменов с $4,8 \pm 0,4$ Гц до $3,6 \pm 0,2$ Гц и у не спортсменов с $3,7 \pm 0,6$ Гц до $3,1 \pm 0,4$ Гц при $p=0,03$. Это может свидетельствовать о резком снижении эффективности текущей деятельности, а также продуктивности когнитивных процессов. Индивидуальная частота максимального пика альфа в среднем осталась без изменений или незначительно снизилась у большинства испытуемых, оставаясь в пределах среднестатистических значений 8,5-11,5 Гц. Необходимо отметить, что в группе спортсменов отмечены единичные случаи увеличения ширины альфа-диапазона в ответ на воображение соревновательной ситуации. На наш взгляд, это требует отдельного внимания и изучения данного явления на большей выборке спортсменов.

Подводя итог, можно отметить, что индивидуальные особенности альфа-ритма могут показывать способность спортсмена к саморегуляции в стрессовой ситуации. Однако, полученные результаты предполагают проведение дальнейших исследований на большей выборке спортсменов в различных видах спорта.

Литература

1. Базанова О. М. Современная интерпретация альфа-активности ЭЭГ //Международный неврологический журнал. – 2011. – №. 8. – С. 96-104.
2. Еремеев Сергей Игоревич, Еремеева Ольга Васильевна, Кормилец Вера Сергеевна Динамика активности модуляторов ритма мозга у спортсменов в соревновательном периоде макроцикла по данным спектрального анализа количественных электроэнцефалограмм и ее регуляция средствами нейробиоуправления // Вестник ЮГУ. 2008. №4 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-aktivnosti-modulyatorov-ritma-mozga-u-sportsmenov-v-sorevnovatelnom-periodе-makrotsikla-po-dannym-spektralnogo-analiza> (дата обращения: 24.03.2023)
3. Ильин Е. П. Саморегуляция. Устранение нежелательных эмоциональных состояний //Режим доступа: <http://def.kondopoga.ru>.-Дата доступа. – 2016. – Т. 1.
4. Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of optimal experience. – New York : Harper & Row, 1990. – Т. 1990.
5. Thompson T. et al. EEG applications for sport and performance //Methods. – 2008. – Т. 45. – №. 4. – С. 279-288.

ДИНАМИКА СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ПРЕБЫВАНИИ В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Жукова М.В.

Россия, г. Нижний Новгород

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н. И. Лобачевского

Lana6691@yandex.ru

Цифровая среда в последние годы прочно завоевывает своё место в жизни людей. В настоящее время виртуальная реальность используется не только для развлечения или в работе, но и для отслеживания здоровья. Есть также попытки создания реабилитационных технологий на основе VR. Применение таких подходов в сфере здоровья требует корректного описания того, что происходит с человеком при пребывании в виртуальной среде. Однако, несмотря на достаточное внимание к данной теме, исследования не в полной мере отражают весь спектр физиологических изменений, которыми человек реагирует на погружение в VR.

Стрессовые контексты в виртуальной реальности приводят к повышению вариабельности сердечного ритма (BCP) и частоты сердечных сокращений (ЧСС), что было зафиксировано в экспериментах по изучению страха высоты [4]. Участники исследования выполняли физические упражнения и когнитивные задания в виртуальной реальности, параллельно производилась запись физиологических показателей. Стрессовое воздействие было смоделировано за счет разного уровня высоты, на которой находились испытуемые. На больших высотах наблюдался рост ЧСС, BCP, мощности частоты сердечных сокращений и электрической активности кожи.

Релаксационный тренинг в VR приводит к снижению индекса вегетативного баланса [3]. Это было выявлено в ходе исследования, состоящего из трех этапов: базового, этапа стресса и релаксации. После периода релаксации в VR снизилось значение волн низкой частоты (LF) вариабельности сердечного ритма. Это свидетельствует о преобладании парасимпатических физиологических реакций, которые были вызваны с помощью воздействия виртуальной среды.

При этом использование «природного» контекста в VR также приводит к релаксационному эффекту, уменьшая частоту сердечных сокращений [1]. При исследовании воздействий разных виртуальных сред на состояние человека было выявлено, что демонстрация городских пейзажей и телепередач не так эффективна для нормализации состояния, как виды природы. В «природном» VR-контексте наблюдалось уменьшение частоты дыхания и снижение стрессовых реакций.

Воздействие виртуальной реальности виртуальной реальности на ЧСС и ВСР имеет накопительный эффект и приводит к снижению показателей при условии использования эмоционально значимого визуального ряда [2]. Измерение показателей проводилось непрерывно в виртуальной реальности. Результаты исследования показали значительное снижение ЧСС между фазами до и после опыта на первой неделе. Значение LF значительно снизилось между фазой до и во время опыта на 2-й неделе, в то время как другие параметры не претерпели заметных изменений. Так же данное исследование показывает, что частота сердечных сокращений повышается при использовании шлема VR и уменьшается при просмотре визуального ряда на экране.

Таким образом, мы можем говорить о реальном влиянии виртуальной реальности на физиологическое состояние человека в двух направлениях: она может как выступать инструментом для моделирования стрессовых ситуаций, позволяя изучать уровень восприимчивости человека к различным факторам, так и применяться как средство релаксации в реабилитационных мероприятиях.

Литература.

1. Gerber SM, Jeitziner MM, Sanger SD, Knobel SEJ, Marchal-Crespo L, Muri RM, Schefold JC, Jakob SM, Nef T. Comparing the Relaxing Effects of Different Virtual Reality Environments in the Intensive Care Unit: Observational Study. *JMIR Perioper Med.* 2019 Nov 15;2(2):e15579. doi: 10.2196/15579. PMID: 33393906; PMCID: PMC7709857.
2. Hsieh CH, Li D. Understanding how virtual reality forest experience promote physiological and psychological health for patients undergoing hemodialysis. *Front Psychiatry.* 2022 Dec 14;13:1007396. doi: 10.3389/fpsyt.2022.1007396. PMID: 36590601; PMCID: PMC9794622.
3. Kim H, Kim DJ, Kim S, Chung WH, Park KA, Kim JDK, Kim D, Kim MJ, Kim K, Jeon HJ. Effect of Virtual Reality on Stress Reduction and Change of Physiological Parameters Including Heart Rate Variability in People With High Stress: An Open Randomized Crossover Trial. *Front Psychiatry.* 2021 Aug 10;12:614539. doi: 10.3389/fpsyt.2021.614539. PMID: 34447320; PMCID: PMC8384255.
4. Peterson SM, Furuichi E, Ferris DP. Effects of virtual reality high heights exposure during beam-walking on physiological stress and cognitive loading. *PLoS One.* 2018 Jul 6;13(7):e0200306. doi: 10.1371/journal.pone.0200306. PMID: 29979750; PMCID: PMC6034883.

СВЯЗЬ ФАКТОРОВ СРЕДЫ И ФАКТОРОВ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ И СТЕПЕНИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ВИРТУАЛЬНУЮ ИГРУ

Зуева К.И.

Россия, г. Нижний Новгород

Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н. И. Лобачевского

karina3301@bk.ru

Введение. Переживание эффекта присутствия в виртуальной реальности (VR) достигается путем создания ощущения присутствия и погружения у пользователя. Чувство присутствия означает, что человек субъективно воспринимает реальность своего пребывания в искусственно созданной среде и взаимодействия с ней. Он полностью погружается в виртуальную среду и одновременно осознает, что физически находится в реальном мире [1]. Погружение определяет, насколько компьютерные дисплеи способны создать иллюзию полной и реалистичной окружающей среды для органов чувств пользователя. Это включает четыре основных аспекта: включенность, просторность, окружение и яркость [3]. Чтобы создать ощущение реальности, влияют объективные и субъективные факторы, включая факторы окружающей среды и особенности пользователя. Результаты исследований присутствия и погружения в VR часто противоречивы из-за анализа различных сценариев использования VR [2]. Исследование посвящено анализу факторов окружающей среды и личностных факторов пользователя, и их связи со степенью погружения в виртуальную игру.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие двадцать четыре испытуемых: семнадцать женщин и семь мужчин в возрасте 18–36 лет. Общее количество сеансов составило 96 штук. Погружение в VR проходило с помощью очков виртуальной реальности «Oculus Rift», датчика «Oculus Sensor», контроллеров «Oculus Rift Hand Controller» для возможности использования «рук» в виртуальном пространстве. Каждый испытуемый проходил в разные дни четыре VR-игры (табл. 1).

Таблица 1 – Характеристика VR-игр

	Используемый аватар	Длительность игры
Lost	Человек	4 минуты
Lone Echo II: Trailer Experience	Робот	6 минут
Epic roller coasters	Человек	15 минут
Crow: The legend	Природа	20 минут

Дизайн исследования предполагал три ключевых этапа: этап до начала игр в виртуальной реальности, этап во время игр и этап после игр. Сначала участники проходили тесты на определение общего уровня эмоциональности (в основу методики положен фрагмент опросника формально-динамических свойств индивидуальности, В. М. Русалов; модификация А. Г. Грецова), склонности к погружению в иммерсивные технологии (ITQ, Уитмер и Сингер) и определение доминирующей перцептивной модальности (Ефремцев С.). Затем каждый участник проходил 4 сеанса игры в виртуальной реальности в случайном порядке. До и после каждой игры участники заполняли опросник о субъективном состоянии (В.А.Доскин, Н.А.Лаврентьева, В.Б.Шарай, М.П.Мирошников) и оценивали ощущение присутствия в виртуальной реальности (через фиксированное интервью).

Результаты исследования и их обсуждение. Исходя из анализа методики субъективной оценки вовлеченности в игры, мы смогли узнать, что наиболее вовлекаемой погружаемой игрой является – Epic roller coasters. Мы предполагаем, что это связано с характеристиками игры по типу аватара, цветовой гамме и детализации. Следовательно, мы можем предположить, что игры с такими характеристиками способствуют наибольшей вовлеченности у мужчин и женщин. Также выборка была разделена в зависимости от доминирующей перцептивной модальности. Смешанный тип ведущей модальности связан с наибольшим переживания эффекта присутствия ($p < 0,05$). А выраженность одного затрудняет погружение, например, чрезмерная аудиальность приводила к меньшему улучшению самочувствия ($R = -0,91$) и настроения ($R = -0,85$) после игры. Корреляционный анализ по всем испытуемым не выявил значимых связей между склонностью к погружению и остальными переменными. Но отдельный анализ внутри мужской и женской подвыборок показал отрицательную связь между показателями погружаемости (ITQ) и уровнем самочувствия ($R = -0,58$), активности ($R = -0,56$) и настроения ($R = -0,68$) у женщин после игры «Crow», «Lone echo» (самочувствия: $R = -0,52$; активности: $R = -0,59$; настроения: $R = -0,59$) и «Epic roller coasters» (настроение: $R = -0,51$).

Выводы.

1. Наиболее вовлекающей является игра с не реалистичной окружающей средой и социальной средой, преобладанием теплых оттенков в графике, высокой степенью детализации пространства и персонажей, наличием неожиданных моментов, взаимодействием с окружающей средой.
2. Смешанный тип перцептивной модальности облегчает вовлечение в виртуальную среду, а чрезмерная выраженность одного типа – затрудняет.
3. Высокая склонность к погружаемости у женщин связана с ухудшением показателей психоэмоционального состояния после игр в виртуальной реальности.

Литература

1. Авербух Н.В., Щербинин А.А. Феномен присутствия и его влияние на эффективность решения интеллектуальных задач в средах виртуальной реальности. Психология. Журнал Высшей Школы экономики. 2011. Т. 4. С. 102-119.
2. Шаляпин А.А., Данина М.М. Исследования эффекта присутствия в виртуальной реальности: современное состояние и перспективы. Психологические исследования. 2020. Т. 13 (71). doi: 10.54359/ps.v13i71.191
3. Slater M., Wilbur S. A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments. Presence: Teleoperators and Virtual Environments. 1997. V. 6. P. 603-616. doi: 10.1162/pres.1997.6.6.603

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В КОЛЛЕДЖЕ

Кантышева Д.А.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И. Герцена
nrcpcn@gmail.com

Актуальность проблемы заключается в том, что инклюзивное образование в наши дни набирает обороты. Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в колледжах может представлять определенные трудности, но при правильно подобранной программе и грамотных специалистах, может стать важным шагом в развитии таких студентов. Однако в таких учреждениях важно учитывать такие аспекты, как: адаптация, организация доступной среды, индивидуализация, адаптированная образовательная программа и другие.

В 1970-е годы с изменением законодательства и появлением Закона о просвещении индивидуальных инвалидов (IDEA) в США, открылись новые возможности для образования детей с интеллектуальной недостаточностью. IDEA требует обеспечения бесплатного и обязательного образования для всех детей с инвалидностью, включая интеллектуальную недостаточность, в инклюзивной среде.[8]

С развитием понимания об индивидуальных потребностях детей с интеллектуальной недостаточностью, колледжи начали создавать программы и условия для их образования. В этих программах акцент делается на индивидуальном подходе к обучению, адаптации учебного материала, использовании различных методов и технологий, которые помогают студентам справиться с учебными заданиями.[4]

Колледжи также разрабатывают поддерживающие программы, включающие в себя специальные инструкторы, консультантов и ресурсы, которые помогают студентам с интеллектуальной недостаточностью успешно адаптироваться к учебной среде.

Однако, хотя образование для студентов с интеллектуальной недостаточностью становится все более доступным, остаются вызовы и препятствия. Некоторые из них включают доступность учебных материалов, адекватную поддержку и понимание со стороны преподавателей и коммуникативную инклюзию. [2]

История вопроса обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в колледжах продолжается развиваться, и с каждым годом все больше возможностей появляется для этих студентов получить высшее образование и реализовать свой потенциал.

С началом 21 века возрос интерес к инклюзивному образованию. В рамках этого подхода, колледжи стали активно работать над разработкой инклюзивных программ и условий для студентов с интеллектуальной недостаточностью.

Инклюзивное образование позволяет этим студентам иметь доступ к полноценному высшему образованию и развивать свои способности. [2]

В последние годы можно заметить рост участия студентов с интеллектуальной недостаточностью в колледжах. Это свидетельствует о том, что общественное мнение и восприятие студентов с интеллектуальной недостаточностью начинают меняться, признавая их право на высшее образование и участие в обществе.[1]

Одним из важных событий в истории обучения студентов с интеллектуальной недостаточностью в колледжах было создание специальной программа "Think College" в 2004 году. "Think College" предоставляет ресурсы, информацию и поддержку для студентов с интеллектуальной недостаточностью, а также для колледжей, желающих разработать и реализовать инклюзивные программы обучения.[8]

Сегодня многие колледжи имеют специальные инклюзивные программы и условия для студентов с интеллектуальной недостаточностью, называемые программами развития навыков жизни и учебы (Post-Secondary Education Programs for Students with Intellectual Disabilities, PSE Program). Эти программы часто включают обучение академическим и профессиональным навыкам, поддержку социальной адаптации и инклюзивность во всех аспектах колледжской жизни.[8]

В целом, история вопроса об обучении студентов с интеллектуальной недостаточностью в колледжах отражает позитивные изменения в понимании и подходе к инклюзивному образованию. Современные колледжи стремятся создать условия для полноценного обучения и развития всех студентов, включая тех, у кого есть интеллектуальная недостаточность.

Главная цель этих учебных учреждений – научить детей читать, считать, писать и ориентироваться в социально-бытовых условиях. При школах VIII вида имеются столярные, слесарные, швейные или переплетные мастерские, где ученики получают первые профессиональные навыки. Следует подчеркнуть, что в последние годы умственная отсталость студентов все чаще проявляется в весьма своеобразных, усложненных формах. Значительно увеличилось количество студентов с интеллектуальной недостаточностью различными дополнительными отклонениями в развитии: со снижением слуха, зрения, с остаточными явлениями детского церебрального паралича, с недоразвитием речи, с наличием психических заболеваний, например, эпилепсией. [8] Многолетний опыт работы и отслеживание судьбы таких студентов после выпуска из профессиональной образовательной организации показывает, что многие выпускники коррекционных школ, поступая в профессиональные образовательные организации, затем устраиваясь на работу, оказываются беспомощными в самостоятельном жизнеустройстве. Профессиональные образовательные организации предъявляют к выпускникам коррекционных школ такие же требования, как и к выпускникам обычных школ, но

воспитанники коррекционной школы не подготовлены в достаточной мере к самостоятельному обучению в профессиональной организации. Это обусловлено тем, что такие подростки, не могут взаимодействовать с окружающими на равных, не умеют продуктивно общаться с людьми, проявляют специфические потребности в общении, не умеют самостоятельно продумывать и анализировать ситуацию из-за их эмоционально-поведенческих особенностей, не способны применять полученные знания в различных жизненных ситуациях, у них не сформированы мотивы и интересы к хозяйственно-бытовой деятельности, имеют завышенную самооценку.[9]

Вопрос об обучении детей с интеллектуальной недостаточностью в колледжах имеет долгую историю и претерпел много изменений со временем. В прошлом такие дети обычно не имели доступа к высшему образованию из-за ограничений в системе образования.

Образование детей с интеллектуальной недостаточностью в наши дни подразумевает инклюзивный подход, который признает и поддерживает право каждого ребенка на получение образования, включая детей с различными специальными образовательными потребностями.[1]

Сегодня многие страны разработали законы и политики, направленные на обеспечение инклюзивного образования для таких детей. Большинство образовательных систем предлагают разнообразные программы и подходы, которые учитывают индивидуальные потребности каждого ребенка.[5]

Программы инклюзивного образования обычно предоставляют детям с интеллектуальной недостаточностью специализированную поддержку, чтобы помочь им достичь своего потенциала. В зависимости от уровня интеллектуальной недостаточности и индивидуальных потребностей ребенка, поддержка может включать в себя: индивидуальные учебные планы, которые определяют конкретные образовательные цели и методы обучения для каждого ребенка; Специализированные программы и классы, которые обеспечивают адаптированное образование по мере необходимости; преподаватели, которые прошли переподготовку, дефектологи, психологи и другие специалисты в области специального образования, которые работают с ребенком в индивидуальном или групповом формате; разнообразные методы обучения, такие как визуальные и конкретные материалы, адаптированные упражнения и использование технологий, чтобы облегчить обучение и понимание.[7]

Важно отметить, что инклюзивное образование включает в себя не только обучение академическим предметам, но и развитие социальных навыков, коммуникации и независимости. Для этого оно может предлагать включение детей с интеллектуальной недостаточностью вместе с другими детьми в обычные классы, чтобы они могли взаимодействовать и учиться вместе со своими сверстниками.

Несмотря на продвижение в области инклюзивного образования, остаются некоторые вызовы. Некоторые из них включают ограниченные ресурсы и недостаточное количество специально обученных учителей. Также важно обеспечить поддержку родителям и родственникам, чтобы они могли активно участвовать в образовательном процессе детей с интеллектуальной недостаточностью.

В целом, обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в наши дни стремится к созданию справедливых и равных возможностей для всех детей в получении качественного образования.

Вопросы обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в колледже являются сложными и вызывают дискуссии среди ученых. Одни исследователи и педагоги поддерживают идею инклюзивного образования, считая, что все дети, включая тех с интеллектуальной недостаточностью, имеют право на доступ к высшему образованию. Они предлагают различные подходы и методы, которые позволяют интегрировать этих студентов в академическую среду.[6]

Другие исследователи и педагоги высказывают опасения относительно обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в колледже. Они ссылаются на сложности, с которыми эти студенты могут столкнуться при освоении объема материала и выполнении требований колледжа. Они также отмечают потенциальные проблемы в социальной адаптации и взаимодействии со сверстниками.

Возможно, в дискуссии ученых по этому вопросу существуют разные точки зрения и подходы. Важно помнить, что каждый студент с интеллектуальной недостаточностью является уникальным, и для них могут быть необходимы индивидуальные подходы и поддержка. Решение о возможности обучения в колледже для таких детей должно быть принято на основе конкретных обстоятельств, возможностей и ресурсов, доступных в каждом конкретном случае.

Когда речь идет о детях с интеллектуальной недостаточностью в колледже, есть ряд аспектов, вокруг которых возникают споры и разногласия. Рассмотрим некоторые из них, это:

Уровень подготовки: Один из ключевых аргументов против обучения таких студентов в колледже заключается в том, что они могут иметь значительные трудности с освоением учебной программы в сравнении с их сверстниками. Критики этого подхода указывают на потенциальное неравенство, когда студенты с интеллектуальной недостаточностью могут не соответствовать академическим требованиям и не получить полноценного образования.[9]

Адаптация и поддержка: Один из аспектов флагманской программы инклюзивного обучения - это обеспечение адаптации и поддержки для студентов с интеллектуальной недостаточностью.

Однако, противники программы указывают на возможные трудности в обеспечении этих специальных потребностей в колледже, особенно в случаях, когда ресурсы и педагогическая поддержка ограничены.

Доступ к ресурсам: Еще одним аспектом спора является доступность ресурсов для студентов с интеллектуальной недостаточностью в колледже. Комплексные услуги поддержки, такие как речевая и физическая терапия, адаптированные учебные материалы и индивидуальные уроки, могут требовать дополнительных финансовых и организационных затрат, что ставит под вопрос их доступность и устойчивость.

Социальная интеграция: Сторонники программ инклюзивного обучения акцентируют внимание на социальной интеграции студентов с интеллектуальной недостаточностью в колледж. Они считают, что колледжская среда предоставляет возможности для участия в академических и социальных активностях, повышая их навыки коммуникации и самооценку. Однако, противники указывают на потенциальные проблемы в социальной адаптации и взаимодействии со сверстниками, которые могут негативно сказаться на общей атмосфере в колледже.

В целом, дискуссия о возможности обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в колледже продолжается, и важно учитывать разные аргументы и контекст каждой конкретной ситуации. Решение должно быть основано на сбалансированном подходе, учитывающем потребности и возможности каждого студента, а также доступность соответствующих ресурсов и поддержки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в колледжах требует гармоничного взаимодействия образовательных учреждений, студентов и их семей. Современные технологии также могут быть полезными инструментами поддержки, например, использование программного обеспечения для чтения и записи текста, доступных на различных устройствах. Также важно помнить, что индивидуальные потребности и успех каждого студента будут различаться, и необходимо индивидуальное рассмотрение каждого случая для обеспечения наилучших результатов обучения.

Литература

1. Инклюзивное образование в колледже: проблемы и перспективы 2019/Койшина М.С.
2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 2022/ Безрукая А.Н., Тарасова
3. Инклюзивное образование: опыт работы мастеров производственного обучения 2014 / Первушина Н.Н., Иванова Н.М., Муменова Ж.М.
4. М.В., Постникова С.Н. Инклюзивное образование в условиях профессиональной образовательной организации 2018 / Ванюкова Нина Сергеевна, Московенко Надежда Владимировна
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. Ч. 1: Западная Европа. М.: Ин-т коррекционной педагогики РАО, 1996. 182 с

6. Матвеева М.В. Формирование когнитивных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе // Концепт. – 2015. – № 23.
7. Обучение детей с ограниченными возможностями рабочим профессиям в условиях колледжа 2015 / Магзумов Б.К., Кужагильдина А.М.
8. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 12 (26), в 3 ч., Ч. II.
9. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2006. 260 с.
10. Солдатов Д.В., Солдатова С.В. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 1 (67).

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА - ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Киселева К.
Россия, Санкт-Петербург,
РГПУ им. А.И. Герцена

Профориентационная работа является важным элементом социальной реабилитации школьников, поскольку она помогает им определить свои интересы, склонности и способности, а также выбрать подходящую профессию или направление обучения. Социальная реабилитация включает в себя не только восстановление физических и психических функций человека, но и его социальное и психологическое благополучие. Школьники с умственной отсталостью сталкиваются с трудностями в социальной адаптации и интеграции в общество. В. А. Шинкаренко указывает на то, что «выбор профессии должен соответствовать и общественным и личным интересам»

Профориентация — это специально организованная помощь по оптимизации процессов профессионального самоопределения воспитанников. Поэтому можно сказать, что главной задачей профориентации является всестороннее развитие личности и активизация самих обучающихся в процессах определения себя, своего места в мире профессий. (едиханова)

Феномен профессионального самоопределения изучали такие ученые как Э. Ф. Зеер [15], Н. С. Пряжников [27], С. Н. Чистякова [35]. В работах этих исследователей самым значимым компонентом профессионального самоопределения выступает проявление заинтересованности старшеклассников к выбранной профессиональной деятельности.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена Госпрограммой «Доступная среда», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 29.03.2019 № 363, целью которой является обеспечение равного доступа к реабилитационным услугам, в том числе к профессиональному развитию и трудоустройству инвалидов, а также широким внедрением в общество инклюзии.

Однако в нынешней ситуации актуальной является проблема низкой мотивации и востребованности лиц с интеллектуальными нарушениями, вследствие таких особенностей системы, как: не структурированность профориентационной работы, отсутствие точечной помощи в профориентации, недостаточно разработанные методы, а также низкая возможность целенаправленного трудоустройства.

Лица с умственной отсталостью долгое время были гонимы, отделены от общества, по окончании школ переводились в психоневрологические интернаты, для них не проводилось должных реабилитационных мероприятий. Результатом являлось ещё большее социальное отстранение инвалидов, что ограничивало

возможность социальной адаптации. [31]. За последние годы произошло множество изменений, которые необходимо учитывать для образования и воспитания школьников. За данной необходимостью последовали изменения приоритетов и задач коррекционных школ. Большее значение стала иметь социальная адаптация выпускников, их активное приспособление к общественной и самостоятельной жизни.

«Социальная адаптация, то есть активное приспособление к социальной среде путем освоения и принятия целей, ценностей, норм, правил и способов поведения, принятых в обществе, является основой для личного и социального благополучия любого человека.» [21]

Изучение научно-педагогической литературы и осознание социальной значимости этой проблемы позволили выявить существенные противоречия между следующими факторами:

- увеличивающимися требованиями квалификации для подготовки специалистов и особенностями умственного и психофизического развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями;

Одной из трудностей в данном факторе является отсутствие определённой структуры, единого списка специалистов, необходимых для комплексной реабилитации, а также общая нехватка квалифицированных кадров. Несовершенная система аттестации усложняет подготовку практических специалистов.

- ограниченным количеством профессий, доступных для трудоустройства лиц с интеллектуальными нарушениями, при общем росте количества профессий

С каждым годом меняется характер труда, возрастает его интенсивность, от рабочего требуется высокий профессионализм, выносливость и ответственность. Прогресс производственной сферы создает определенные трудности для лиц с ОВЗ.

После окончания школы, реализующей АООП для обучающихся с УО(ИН), выпускник получает свидетельство. В Санкт-Петербурге и ЛО есть образовательные учреждения, в которых можно получить профессиональную подготовку, имея такое свидетельство. На данный момент в Санкт-Петербурге можно обучаться по таким направлениям, как: строительство, техника, природа, творчество, питание, одежда, уборка и обслуживание.

Направление/ Профессия	1.	2.	3.	4.
Строительство	Столяр	Маляр	Печник	Штукатур
Техника	Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин	Оператор стиральных машин		

**Сборник тезисов Всероссийской с международным участием научной студенческой конференции
«ВОПРОСЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ-2023»**

Творчество	Изготовитель художественных изделий из лозы	Изготовитель художественных изделий из кожи	Отделочник художественных изделий	Вышивальщица
Природа	Рабочий зеленого хозяйства			
Уборка и обслуживание	Кухонный рабочий	Уборщик территории	Уборщик служебных помещений	Укладчик-упаковщик
Одежда	Портной	Швея	Оператор швейного оборудования	
Питание	Повар	Тестовод	Формовщик теста	

Переходя к и особенностям умственного и психофизического развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно однозначно выделить наличие серьёзных нарушений в сфере возбудимости, неуравновешенности в поведении или в повышенной заторможенности, или в общей ослабленности всех реакций и т. п. У многих имеются также грубые нарушения физического развития. Следует добавить, что нарушения, как умственного, так и других сторон личности, могут быть различны по степени и форме.[33] Данные характеристики осложняют адаптацию и вызывают противоречие между необходимостью трудоустройства и безусловными сложностями социализации, вызванными непониманием правил общественного строя и нравственных норм у лиц с умственной отсталостью.

Особенности личностного развития несут в себе ряд серьёзных проблем, таких как: отсутствие положительной мотивации, пассивное отношение к себе и своим возможностям, неадекватного отношения к ситуации выбора профессии, проблемы самооценки и саморегуляции, низкий уровень стремления к обучению и самореализации.

Очевидно, что в решении этой проблемы существенную роль может сыграть система организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной ориентации, профотбору, профессиональному самоопределению учащихся, ставящая целью не только предоставление информации о мире профессий и дающая основу профессиональной ориентации, но и способствующая личностному развитию учеников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии.

Становятся необходимыми возможности диагностики личностных особенностей, с целью выявления и конкретизации их профессиональных склонностей, умений, желаний и возможностей, что необходимо для комплексной профориентационной работы. В данной сфере есть проблемы с отсутствием единой системы диагностики, так как те диагностики, что применяются для нормотипичных школьников – неприменимо в условиях изучения потребностей детей с интеллектуальными нарушениями:

1. Сложность понимания формулировок вопросов, а вследствие - неприменимость ответов.
2. Тестирование зачастую не является достоверным методом

К возможным сложностям при внедрении и реализации профессионального диагностирования можно отнести:

- слабое реальное сетевое взаимодействие профессиональных образовательных учреждений и общеобразовательных учреждений, реализующих основные адаптированные общеобразовательные программы;
- нехватку специалистов;
- отсутствие у педагогического состава желания и готовности к инновационной деятельности. [16]

Для правильного и осознанного выбора профессии будущим выпускникам с нарушением интеллекта, профориентационная работа должна носить индивидуальный и дифференцированный характер. Используемые меры индивидуализации обучения не базируются на комплексном изучении возможностей ребенка, а являются обязательными [37].

Для реализации индивидуального подхода необходимы прочные знания о психологических особенностях различных групп обучающихся. Помимо данных о тяжести дефекта необходимо опираться на материалы психологии, которые раскрывают непосредственно особенности развития их мышления и эмоционально-волевой сферы, взаимосвязь которых демонстрирует осложненную структуру личности этой категории детей. Несомненно, что в решении этой проблемы основную роль может сыграть программа, которая будет содержать систему организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной ориентации, профотбору, профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1997.
2. Андросова, Г. Л. Курс «Социально-бытовая ориентировка» как педагогическое средство социализации подростка с нарушением интеллекта
3. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 181 с.
4. Бондарев, В. П. Выбор профессии / В. П. Бондарев. — М.: Просвещение, 1991. — 126 с.
5. Бражник, А. М. Современное состояние системы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Российской Федерации: проблемы и пути решения / А. М. Бражник. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 48 (443). — С. 525-527.
6. Васенков Г. В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки умственно отсталых учащихся // Дефектология. 1998. № 4. С.40–46
7. Велькова, И. П. Сопровождение реализации проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями / И. П. Велькова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 42 (280). — С. 260-266.
8. Велюго, И. Э. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с умственной отсталостью в рамках профориентационной образовательной

- экосистемы / И. Э. Велюго, К. Н. Максименко // Непрерывное образование. – 2022. – № 3(41). – С. 64-68. – EDN ADLYRM.
9. Воронкова, В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст]: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / В.В. Воронкова. – Москва: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
10. Гордиевская Е. О., Старобина Е. М. Профессиональный выбор в процессе профессионального самоопределения детей-сирот: методические материалы для специалистов детских учреждений для детей-сирот. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. — 96 с.
11. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение № 231 Адмиралтейского района. Региональная инновационная площадка «Маршрут длиною в жизнь». «ГАЙД ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ»
12. Данилова З. Г. Педагогическое сопровождение адаптации детей — сирот и учащихся колледжа с ОВЗ к осуществлению выбора в профессиональном обучении. — М.: Издательство Руссимпо, 2015. — 132 с.
13. День инвалидов. — URL: <http://library.kspu.ru/jirbis2/images/Vistavki/2020/Den-invalidov.pdf> (дата обращения: 06.10.2022) Положение инвалидов.
14. Едиханова, Г. Г. Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ / Г. Г. Едиханова. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание. — 2016. — № 5 (10). — С. 127-130.
15. Зеер, Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. — М.: Академический проект, 2008. —192 с.
16. Карпова, И. В. Профессиональная проба как эффективное средство профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) / И. В. Карпова, Я. А. Оситнянко. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание. — 2021. — № 2.1 (33.1). — С. 14-20.
17. Лузина, О. В. Система профориентационной работы в ГКОУ СО «Красноурьинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 6» как одна из форм выработки мотивации к дальнейшей трудовой деятельности выпускников / О. В. Лузина, Е. А. Рыжова, А. В. Зезюльчик. — Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). — Т. 0. — Челябинск : Два комсомольца, 2013. — С. 128-132.
18. Максименко, К. Н. Возможности повышения адаптационного потенциала обучающихся с умственной отсталостью при предпрофессиональной подготовке / К. Н. Максименко, И. Э. Велюго // Философия образования и проблемные пространства детства : Сборник научных трудов на основе материалов XXVIII Международной конференции к 225-летию РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 13–15 апреля 2022 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – С. 219-222. – EDN RQAUCQ.
19. Малькова, Т. А. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с легкой умственной отсталостью / Т. А. Малькова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 50 (445). — С. 406-408.
20. Мирский, С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении [Текст] / С.Л. Мирский. – Москва: Педагогика, 1990. – 160 с.
21. Нурмуратова, А. К. Социализация учащихся с ментальными нарушениями в условиях коррекционной школы: проблемы и решения / А. К. Нурмуратова, Б. Ж. Культаева. — Текст :

- непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Т. 0. — Челябинск : Два комсомольца, 2014. — С. 100-102.
22. Пинский, Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б.И. Пинский. — Москва: Просвещение, 1969. — 152 с.
23. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Метод, пособие / Под ред. Е. М. Старобиной — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. — 304 с.
24. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Метод, пособие/Под ред. Е.М. Старобиной - М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. - 304 с: ил.
25. ПрофНаставникОнлайн/ <https://t.me/ProfNastavnikBot>
26. Профориентационная образовательная экосистема школы для обеспечения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся с умственной отсталостью с целью их будущей адекватной занятости / С. В. Алексеев, О. В. Иванова, И. Э. Велюго, К. Н. Максименко // Передовые педагогические практики : Сборник статей организаторов и участников инновационной деятельности / Информационно-методический Центр Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. Том Альманах №8. — Санкт-Петербург : Ниц Арт, 2022. — С. 104-107. — EDN IKAXDG.
27. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие. 2-е издательство / Н. С. Пряжников. Воронеж: МОДЭК, 2003. 393 с.
28. Пузанов, Б. П. Социальная адаптация, реабилитация и обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие для вузов / Б. П. Пузанов. — М.: ВЛАДОС, 2017. — 88 с.
29. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. □ М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. □ 259 с.
30. Сабанов, З. М. Организационные основы реабилитации инвалидов в Российской Федерации /М. Сабанов // Общество и право. — 2016. — № 3. — С. 217–221.
31. Старобина, Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью: методическое пособие / Е. М. Старобина. — М.: ЭНАС, 2003. — 120 с.
32. Сычёва Н. В. Актуальные вопросы системы социальной реабилитации детей-инвалидов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (40).
33. Фомина, Л. И. Трудовое воспитание и профориентация детей в коррекционных центрах / Л. И. Фомина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 14 (148). — С. 666-668.
34. Черникова, Т. В. Профориентационная поддержка старшеклассников: учеб.- метод. Пособие / Т. В. Черникова. — М.: Глобус, 2006. — 310 с.
35. Чистякова, С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С. Н. Чистякова // Школа и производство. — 2013. № 1. — С. 9–12.
36. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 496 с.
37. Щербакова, А. М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы / А. М. Щербакова // Дефектология. — 1996. — № 4. — С. 24–28.

38. Щербакова, Т. В. Особенности профессионального самоопределения старших школьников // Концепт: научно-методический электронный журнал. — 2015. — № 6. — С. 113–119.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ
РАЗВИТИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ
ПЛАСТИЧЕСКОГО ТЕАТРА»**

Конденко И. В.,
Санкт-Петербург, Россия,
РГПУ им. А.И. Герцена
bgmania@mail.ru

Общение – это сложный процесс установления, развития и завершения контактов между взаимодействующими людьми. Неотъемлемой частью взаимодействия является восприятие, трактовка, осмысление, выражение мыслей, эмоций и чувств.

Зрительный анализатор дает до 90% информации об окружающем мире и об участниках общения в частности. Человек в условиях зрительной депривации в связи с отсутствием полного или частичного представления о собеседнике зачастую сокращает свои контакты, в силу сужения и результатов общения и/или неадекватного взаимодействия как с незрячими и слабовидящими, так и с людьми без значительной зрительной патологии. Отчуждение незрячего и слабовидящего в коллективе также становится результатом трудностей в общении. Поэтому развитие средств коммуникации слепых и слабовидящих актуально в любом возрасте.

Коррекционные мероприятия по формированию и развитию навыков коммуникации имеют особое значение у дошкольников так как согласно онтогенезу с трёх до 6—7 лет у детей развиваются навыки сюжетно-ролевого общения. Отмечу, что проблема невербальной коммуникации незрячих и слабовидящих недостаточно изучена. А практическая работа требует разнообразных методов, поэтому исследование динамики развития невербальных средств коммуникации посредством театра пластики актуально.

В программе театра пластики для детей отражается синтез актерской игры, пластики, пантомимы, музыки и танца. Занятия направлены на гармонизацию взаимодействия эмоций, разума и подвижного тела. Цель программы - формирование творческой личности, владеющей пластикой собственного тела. Посредством адаптации этой программы представляю возможным решить ряд задач, поставленных перед специалистами по работе с развитием средств невербального общения у слабовидящих дошкольников.

ОСОБЕННОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫРАЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ЛИЦА ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Кочурова М. А.,
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И. ГЕРЦЕНА

Правильное распознавание эмоционального состояния другого человека влияет на способность ребенка адаптироваться в коллективах сверстников, умение адекватно оценивать эмоции детей, взаимодействуя с ними. Другими словами, точное «прочтение» и понимание эмоциональных состояний партнера в ходе взаимодействия с ним позволяет «заглянуть» в его внутренний мир и во многом определяет коммуникативную компетентность человека [1]. Эта способность в современной психологии изучалась в рамках понятия «эмоциональный интеллект». Впервые термин «эмоциональный интеллект» в психологию ввели Джон Мэйер и Питер Сэловей. Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей) [3]. Проблемой изучения эмоционального интеллекта занимались многие исследователи (А.В. Добринина, М.Н. Андерсон, С.В. Ильина и др.). Психологи выяснили, что наиболее благоприятным периодом для развития эмоционального интеллекта является детство. Именно в дошкольном возрасте формируется большая часть эмоций, появляются эмоциональные новообразования. Как известно, всякий младенец начинает свое индивидуальное развитие, осмысление происходящего вокруг в тесном эмоциональном единстве с мамой. Она поддерживает в нем ощущение радости жизни, надежности, безопасности, побуждает к активному освоению окружающего мира. Ради эмоционального общения с близкими малыш начинает лепетать и говорить, с ними он стремится разделить свои интересы и достижения, удовольствие и испуг. Таким образом, уже в очень раннем взаимодействии ребенка и взрослого у них появляется возможность организовывать внимание и поведение друг друга [2].

У детей, имеющих расстройство аутистического спектра, нарушения эмоционально-волевой сферы являются главным препятствием к формированию его полноценной личности.

Проблема изучения особенностей распознавания эмоционального выражения человеческого лица детьми с РАС является одной из самых актуальных тем в настоящее время. По оценкам Всемирной организации здравоохранения 1 ребенок из 160 детей в мире страдает РАС.

Расстройство аутистического спектра рассматривается как первазивные нарушения психического развития, как группа патологий, объединяющих поведенческие нарушения психоневрологического генеза, которые отражаются на развитии коммуникативных, социальных навыков, сфере эмоций, речи и поведения. Характерной чертой поведения ребенка с РАС является избегание зрительного контакта с другими людьми, взгляд мимо, вверх, «сквозь». Данный феномен расценивается как основное препятствие к их социальному развитию [4]. Незрелость эмоциональных реакций- чрезмерность выражения базовых эмоций контрастирует с неумением разделять полярные переживания (положительные и отрицательные) определяют причины нарушения поведения детей с РАС, они плохо осознают эмоции других людей, не могут понять и интерпретировать эмоциональное состояние по лицу другого человека [2]. С.С. Морозова отмечает, «ребенок с аутизмом в возрасте 5 лет по своему эмоциональному развитию может находиться на уровне двух-трех месяцев, по речевому развитию - на уровне года, по развитию зрительного восприятия – на уровне 4 лет, по развитию моторики – на уровне 3 лет».

В отличие от нормотипично развивающих сверстников, детям с РАС наиболее чаще присущи разнообразные страхи, неадекватность поведения, негативизм, агрессивность, уход от общения даже с близкими людьми, отсутствие интереса и понимания окружающего мира. Относительно детей с РАС специалисты применяют термин «эмоциональная холодность», которая в свою очередь может создавать трудности в установлении положительной коммуникации с окружающими. При организации работы специалистам так же не стоит забывать о том, что «эмоциональный возраст» ребенка с РАС может быть значительно меньше реального биологического возраст. Ребенок с РАС имеет трудности в различении эмоционального состояния окружающих по их мимике, жестам, движениям, поэтому чаще всего у ребенка могут отсутствовать адекватные эмоциональные реагирования в различных ситуациях. Детям достаточно сложно угадывать смысл поведенческих реакций окружающих и реагировать в соответствии с этим смыслом [5]. Трудности социального взаимодействия и слабость механизма имитации не позволяют детям с расстройством аутистического усваивать социальное значение воспринимаемых ими признаков лиц экспрессии, наделять их эмоциональным значением и формировать общепринятые культурные способы выражения эмоций. Дополнительным патологическим механизмом у этой категории детей является склонность к детализированному восприятию в сочетании со слабой способностью к обобщению и абстрагированию. Это затрудняет выделение общих черт при восприятии мимической эмоциональной экспрессии.

В России первым исследователем, изучившим аутизм является С.С. Мнухин- один из основоположников отечественной детско-подростковой психиатрии. Также большой вклад внесли К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская.

Исследователи разработали несколько методик диагностики и коррекции различных аспектов развития детей с расстройством аутистического спектра: профиль поведения по данным непосредственного наблюдения; эмоционально-смысловой подход; диагностическая карта исследования ребенка первых двух лет жизни. В данных методиках затронуты только некоторые аспекты изучаемой проблемы. Изучив психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод о том, что специально-разработанных методик по распознаванию эмоций детьми недостаточно. Это обусловлено наличием трудностей в установлении контакта, в выражении собственных эмоций, дифференциации эмоций. Таким образом, актуальной становится и задача разработки большего числа методик на распознавание эмоций лица детьми с расстройством аутистического спектра [4].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод о том, эмоционально-волевая сфера является одним из главных аспектов становления личности, выполняющая функцию регуляции жизнедеятельности. У детей с расстройством аутистического спектра нарушение эмоционально-волевой сферы является главным препятствием к формированию полноценной личности. Это свидетельствует о необходимости более углубленной диагностики эмоционально-волевой сферы, что послужило бы наиболее правильной и качественной коррекции. Также, коррекционные воздействия на компоненты эмоционально-волевой сферы помогут в дальнейшей социализации ребенка. Чем раньше начнется коррекционная работа, тем больше шансов у ребенка на социальную адаптацию.

Литература

1. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс : монография. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с. ISBN 978-80-7526-228-8 DOI 10.24045/book.2017.4
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 12-е – М.: Теревинф, 2019. – (Особый ребенок). – 286 с.
3. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) русскоязычная версия / Е.А. Сергиенко, И.И. Петрова. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2010. – 140 с.
4. Симонова Т.Н. Диагностика навыков распознавания эмоций детей с расстройством аутистического спектра / Смирнова Татьяна Николаевна, Авдеева Анна Николаевна, Буряк Светлана Владимировна // Педагогические исследования (сетевое издание), 2021.
5. Юрченко Ю. В. Развитие эмоционального интеллекта младшего школьника с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования / Юрченко Юлия Витальевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ПРОЦЕССА У ИНТРОВЕРТОВ И ЭКСТРАВЕРТОВ

Мошкин В.Е.
Россия, г. Донецк
ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия»
ss025@yandex.ru

Актуальность исследования. На сегодняшний момент исследование различных факторов оптимизации рабочего процесса не утрачивает актуальности. Важным аспектом является изучение психологической компоненты организации трудовых будней коллектива. Одним из таких факторов является изучение личностных особенностей работников, в том числе, интроверсии-экстраверсии [1-3].

Цель исследования: изучить психологические особенности оптимизации трудового процесса у интровертов и экстравертов.

Методы исследования: наблюдение, тест-опросник Г. Айзенка.

Выборка: 25 сотрудников креативного агентства «15:00» (графические дизайнеры и видеодизайнеры, авторы текстов, креативные менеджеры, руководители).

Результаты исследования. По результатам теста Г. Айзенка были получены следующие результаты: экстравертов – 15 человек, интровертов – 10. При этом все руководящие должности занимают экстраверты, что наглядно демонстрируется на рисунке.



Рис. Распределение экстраверсии/интроверсии среди персонала

По результатам наблюдения были получены следующие результаты.

В первые годы управления практика показала, что участие интровертов в креативных штурмах даёт негативный результат для самооценки интровертов, так как сотрудники с более подвижной психикой генерируют быстрее и большее количество идей.

В данном процессе появился соревновательный эффект, в котором экстраверты, как правило, постоянно одерживали победу. После каждого штурма, интроверты всё сильнее замыкались и проявляли всё меньше интереса к такому роду групповому креативу.

Выяснилось, что при постановке индивидуальных задач, без чёткого техзадания, но с детальным описанием стратегической креативной задачи, в большинстве своём интроверты справлялись лучше, хоть и дольше. Особенно, это касалось актуальности дизайна, бенчмаркинга, внимания к деталям и глубины работы при написании текстов. При этом главным условием для результативной работы является создание атмосферы для интровертов без отвлекающих моментов: кабинеты с малым количеством рабочих мест (2-3 места), отдельная столовая. Также для интровертов крайне важным оказалось отсутствие контроля в процессе выполнения задания.

Однако креативный менеджер, при отсутствии контроля выполнения задания на промежуточных этапах может пропустить неверное понимание интровертом задачи, что приведёт к неудовлетворительному результату на выходе.

В таком случае, при большом количестве правок конечного результата, интроверты получают чувствительную психологическую травму, что сказывается как на их эмоциональном состоянии, так и на результативности труда (KPI). С целью избегания данных негативных последствий, креативными менеджерами в паре с корпоративным психологом компании выработан механизм контроля выполнения задачи интровертом на уровне «предстарта». То есть, к примеру, прежде чем приступить к выполнению поставленной задачи, креативный менеджер изучает составные части концепции будущего продукта и корректирует их, в последствии, не вмешиваясь в сам процесс и, практически, избегая правок после выполнения работы.

Необходимость в таком подходе коррекции отсутствует при выполнении задачи экстравертами. Данный факт объясняется участием экстравертов в мозговых штурмах и в постоянном мониторинге новостей, трендов и конъюнктуры рынка, что позволяет экстравертам понимать всю общую картину происходящего и осознавать глобальную цель продукта.

Однако, у экстравертов по выполнению задачи значительно больше правок и исправлений, при этом указание на них и просьба исправить те или иные моменты в продукте не наносит травм. В свою очередь для экстравертов процедура исправления вместе с менеджером проходит в виде игры.

По причине индивидуализации системы управления и локализации места работы исполнители-интроверты и исполнители-экстраверты минимизировали контакты друг с другом. Стоит добавить, что группа экстравертов дополнительно делится на так называемые «неформальные тусовки» по другим признакам: отношение к алкоголю, отношение к ночному образу активной жизни, по семейному статусу. В свою очередь интроверты более монолитны в своей группе.

Такое непреднамеренное деление позволило избежать и без того редких конфликтов, основанных на корпоративной конкуренции. Прежде всего, соперничество основывалось на том, что экстраверты более результативны и чаще премированы по принципу «бонус за результат». В свою очередь интроверты производят продукт хоть и медленнее, но качественней.

С целью нейтрализации данного фактора превосходства над интровертами, гендиректором и психологом была разработана система премирования «за самую качественную работу». Данная премия присуждалась в 60% случаев специалистам-интровертам.

Литература

1. Мэнкью Н. Г. Принципы экономики / Н. Г. Мэнкью; пер. с англ.: В. Кузин и др. – СПб. и др. : Питер, 1999. – 780 с.
2. Психологические типы / Карл Густав Юнг ; пер. с нем.: С. Лорие. – М. : АСТ : Хранитель, 2006 (Рыбинск : Рыбинский Дом печати). – 761 с.
3. Паркинсон С. Н. (1909-1993). Законы Паркинсона : Сборник : Пер. с англ. / С. Н. Паркинсон. – М. : Прогресс, 1989. – 446 с.

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мяхтенева Е. Д.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. Герцена
myahteneva-2001@yandex.ru

Снижение слуха, которое может возникнуть у ребенка в любом возрасте, неизменно мешает его нормальному развитию. Известно, что даже незначительное его снижение может отразиться на состоянии дальнейшего речевого развития, на процессе обучения в школе, на успеваемости, а подчас и на судьбе ребенка.

В нашей стране существует достаточно большая система образовательных учреждений разных уровней, в которых могут обучаться дети с нарушением слуха. Эта система дифференцирована и позволяет родителям самим выбрать, где будет обучаться ребенок: в специальном учреждении или в «массовом», т.е. общеобразовательном. По мнению М.Н. Титенко и И.В. Иогансен, рассматривая вариант инклюзивного обучения для своего ребенка, родители должны владеть полной информацией об особенностях организации этого процесса, перспективах обучения, возможных проблемах и т.д. [5, с.19]

С.В. Алехина и Е.В. Самсонова в методических рекомендациях для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций «Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях» представляют вниманию обзор отечественных и зарубежных подходов к определению понятия «инклюзивная образовательная среда». Они отмечают, что инклюзия предполагает создание условий в образовательной организации, при которых дети с ограниченными возможностями здоровья могли включаться в образовательный процесс наравне с нормотипичными и при этом иметь возможность осваивать программу в соответствии со своими возможностями и индивидуальными потребностями [4, с.54].

Назарова Н.М. подчеркивает, что обеспечение возможности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в «массовых» школах не должно предполагать закрытия специальных школ. Государство должно обеспечивать условия для выбора родителями любого образовательного маршрута для ребенка: общеобразовательная, специальная школа, надомное обучение или иное учебное заведение. Автор также указывает, что при инклюзивном образовании система должна самостоятельно подстраиваться под учеников с теми или иными трудностями в обучении, искать иные педагогические подходы к их обучению [3, с.14].

Однако не все исследователи настаивают на обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Е. Хорошавина в своем труде «Подготовка к инклюзии глухих и слабослышащих детей» отмечает, что инклюзивное образование для ребенка с нарушением слуха не является единственно верным вариантом успешного обучения. Для каждого ребенка должен быть подобран собственный образовательный маршрут исходя из его индивидуальных особенностей [7, с.11].

Д.Е. Шевелева своей статье «Инклюзивное образование: система сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья при интеграции в массовую школу» отмечает несовершенство имеющейся инклюзивной системы. Автор подчеркивает, что для части детей с ОВЗ требуется дополнительная психолого-педагогическая и дефектологическая помощь по поддержке их включения в новую образовательную среду [8, с.5].

Система специальных учреждений для детей с нарушением слуха в нашей стране хорошо развита. В специальных учреждениях создаются все необходимые условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Обучение в них проводится по адаптированным программам, используются специализированные методики, а также необходимые пособия и оборудование. Дети могут получать квалифицированную помощь специалистов.

Однако далеко не всем детям, имеющим недостатки слуха, стоит обучаться в специальных школах. Р.М. Боскис отмечает, что при небольшом понижении слуха слабослышащему ребенку лучше обучать в массовой школе. Если диагностика была проведена своевременно и ребенок получает адекватную коррекционную помощь специалистов, может быть достигнута хорошая успеваемость слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе и соответствующая коррекция нарушенного развития [1, с. 3]. Большинство зарубежных и отечественных дефектологов (Р.М. Боскис, Ф.Ф. Рау, Е.З. Яхнина, Е.П. Кузьмичева, А. Леве и др.) подтверждают тот факт, что социальная адаптация детей с нарушением слуха и полноценное их включение в среду слышащих невозможны без наличия устной речи, которая должна соответствовать возрастной норме слышащих людей.

Р.М. Боскис указывает на несомненный положительный аспект обучения в условиях инклюзии для слабослышащего ребенка - наличие нормального речевого окружения («слухо-речевая среда»), которая поможет в его дальнейшем развитии [1, с. 50]. Феклистова Н.М. указывает на следующие «плюсы» слухо-речевой среды для развития слабослышащего ребенка: среда мотивирует ребенка с нарушением слуха к речевому общению, закрепляет устную речь в качестве ведущей при общении с окружающими, обеспечивает постоянное восприятие речи окружающих [6, с. 2].

И.В. Королёва в своем труде «Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии» указывает, что в условиях включения ребенка в общеобразовательную среду у него формируется «возможность, необходимость и потребность» воспринимать речь и использовать ее при общении [2, с. 60].

Таким образом, вопрос организации инклюзивной образовательной среды в условиях массовой школы является важным условием социальной адаптации ребенка с нарушением слуха, определяет его дальнейшее развитие. В связи с вышесказанным можно говорить об актуальности вопросов организации инклюзивного обучения детей с нарушением слуха на ступени основного общего образования.

Литература

1. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя.—2-е изд.,-испр.'— М.: Просвещение, 1988.— 128 с. -ISBN 5-09-000756-X
2. Королёва И. В. Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии [Текст] : Пособие для педагогов и воспитателей : / И. В. Королёва. - СПб : КАРО, 2020. – 128 с.
3. Назарова Н.М. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии [Текст] : учебное пособие : [0+] / Н. М. Назарова. - Москва : Перо, 2015. - 57 с.
4. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях : методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова, Ю. В. Мельник [и др.]. – Москва : ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022. – 151 с. – ISBN 978-5-94051-243-1.
5. Титенко Мария Николаевна, Иогансен Ирина Витальевна ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ // КПО. 2017. №3 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-inklyuzivnogo-obucheniya-detey-s-narusheniem-sluha-v-usloviyah-obscheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 15.11.2023).
6. Феклистова С.Н. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом: учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. - Минск : БГПУ, 2016. - 104 с.
7. Хорошавина, Е. Подготовка к инклюзии глухих и слабослышащих детей [Текст] : метод. пособие : [12+] / Екатерина Хорошавина ; Рос. гос. б-ка для слепых. — М. : [б. и.], 2020. —80 с. — ISBN 978-5-419-03815-8.
8. Шевелева, Д. Е. Инклюзивное образование: система сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья при интеграции в массовую школу / Д. Е. Шевелева // Коррекционно-педагогическое образование. – 2023. – № 1(33). – С. 5-18.

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫЕ ОРИЕНТИРОВКИ РЕБЕНКА С РАС В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Назарина А. В.
Россия, Санкт-Петербург,
РГПУ им. А.И. Герцена
nrcpcn@gmail.com

Вопросы социально-бытовой адаптации детей является одной из важнейших в сфере специального коррекционного образования. Особое значение они приобретают в работе с детьми, страдающими расстройством аутистического спектра, поскольку эти дети наименее адаптированы к социуму. Проблемы социально-бытовой адаптации, с которыми сталкивается семья, воспитывающая такого ребёнка, будут актуальны всегда. Ведь это те проблемы, с которыми семья сталкивается ежедневно, решая главные задачи воспитания и социальной адаптации, преодолевая трудности, связанные с особенностями психического развития ребенка.

Изучением особенностей развития детей с РАС занимались многие отечественные (Е.Р. Баенская, В. М. Башина, М. Ю. Веденина, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская) и зарубежные (M.Rutter, E.Shohler, G.V. Mesibov) исследователи.

За последние годы отмечается рост числа случаев сложных нарушений развития детей с расстройством аутистического спектра. Это заставляет специалистов все более задумываться о том, как выстраивать системную работу по социально-бытовой адаптации с детьми данной категории. Информационный вакуум по данному вопросу в специальной психолого-педагогической литературе усугубляют ситуацию.

Тем не менее, на государственном и общественном уровне предпринимаются попытки решения данной проблемы. В коррекционных и общеобразовательных школах с ресурсными классами составляются и реализуются программы коррекционного курса «Социально-бытовой ориентировки».

В центрах социальной реабилитации инвалидов открываются комнаты социально-бытовой адаптации. В благотворительных фондах и НКО создаются тренировочные кухни, квартиры и прачечные, где дети и молодые люди с РАС могут обучаться социально-бытовым навыкам.

Социально - бытовые навыки – это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования. Для некоторых детей с аутизмом такими навыками, например, являются самостоятельное одевание или прием пищи.

Для других – умение пользоваться общественным транспортом, самостоятельно переходить дорогу или разрешать конфликтные ситуации. Таким образом, формирование жизненных компетенций становится одной из важнейших задач при обучении ребенка с аутизмом [6].

Особая роль в организации социальной реабилитации в специализированных учреждениях дневного пребывания принадлежит специальному педагогу (дефектологу). Дефектолог, психолог, ведущие педагоги, сопровождающий персонал (санитары, социальные работники) должны осуществлять комплексное психолого-педагогическое изучение каждого ребенка, принимать непосредственное участие в комплектовании групп на основе возрастных и психолого-педагогических показаний. С учетом выявленного психологического профиля группы устанавливаются режим и содержание жизнедеятельности, определяются наиболее приоритетные направления работы так, чтобы они максимально соответствовали индивидуальным возможностям, перспективам развития ребенка с РАС. Известно, что никакая программа не может быть реализована в полной мере из-за многообразия индивидуальных различий (даже у одной возрастной группы), но содержание социальной реабилитации, с одной стороны, должно опираться на имеющийся или сходный опыт (актуальный уровень) достижений у большей части инвалидов с постепенным расширением и накоплением нового опыта, новых умений. Те дети, которые по разным причинам отстают от основного уровня развития большей части коллектива, должны получать адекватную помощь от дефектолога (психолога) на основе специально разработанных программ индивидуального обучения (ИПО) [2,3].

Коррекционная работа по социально-бытовой ориентировке проводится с учетом индивидуальных потребностей инвалида, включает в себя несколько разделов.

1 Обучение взаимодействию со взрослыми и сверстниками во всех видах деятельности: самообслуживании, бытовых навыках, коррекционно - развивающих мероприятиях.

2 Закрепление знаний о себе как «я», «других людях», формирование правил социального одобряемого поведения: приветствие, прощание, благодарность за помощь, поддержка другого человека и т.д.

3 Развитие познавательных действий и интереса к окружающему миру во время коррекционных занятий, прогулок, поездок, праздников и др. Активное вовлечение в содержательную деятельность на основе показа, упражнений, игры, игровых действий, конструктивного праксиса, других развивающих видов коррекционных мероприятий (по ежедневному плану педагога).

4 Консолидация и расширение коммуникативных навыков за счет использования речевых и неречевых средств, активизация и развитие опыта самостоятельной речи, мимико-вокальных навыков, в том числе с использованием жестовых, мимических средств общения.

5 Систематическое использование приемов поощрения любых проявлений самостоятельности, положительного взаимодействия с окружающими людьми.

Индивидуальная программа обучения социально-бытовой ориентировке строится на основе предварительной диагностической процедуры, которая позволяет обнаружить имеющиеся дефициты. Жизненные компетенции (навыки) можно достаточно условно разделить на несколько групп, связанных с жизнедеятельностью человека. Прежде всего, это навыки, необходимые для самообслуживания, к которым, в частности, относятся следующие умения: самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом и прочие. Для аутистов с низким уровнем функционирования формирование этих компетенций зачастую становится основной целью обучения. В то же время высокофункциональные аутисты или с синдромом Аспергера также нередко демонстрируют определенные проблемы в этой сфере. Например, начав одеваться, человек не всегда может довести начатое до конца: он надевает только часть одежды или начинает ее снимать, вместо того, чтобы продолжать одеваться.

Самостоятельность аутиста в быту и в социуме возможна только при соблюдении правил безопасного поведения. Поэтому формирование навыков личной безопасности также необходимо всем людям с аутизмом. Важнейшей жизненной компетенцией является способность принимать решения в нестандартной ситуации. Например, аутист, который умеет сам переходить дорогу в определенном месте, может столкнуться с проблемой, если светофор сломан. Другим примером может служить ситуация, когда человек забыл или потерял деньги и не может купить еду во время экскурсии [8].

Очевидно, что владение бытовыми навыками необходимо для самостоятельной жизни. В эту сферу также включены компетенции, позволяющие самостоятельно занимать себя дома во время досуга [12].

Работа с людьми с аутизмом требует большего терпения от педагогов и родителей. На отработку одного навыка может уйти достаточно много времени. Причем нет никакой гарантии, что полученный навык на каком-то этапе развития не будет утерян. Взаимодействие с таким человеком зависит от его реальных возможностей, коррекционная работа должна вестись в нескольких направлениях одновременно. На начальных стадиях проведения коррекции должны преобладать индивидуальные формы работы, в дальнейшем организуются небольшие группы, в состав которых входит 2-3 человека. В работе необходимым условием является установление доверительных отношений. Зачастую используются элементы интенсивного взаимодействия и сенсорной интеграции. Человек с аутизмом постоянно нуждается в визуальной поддержке, поэтому, при отработке навыков самообслуживания следует использовать пооперационные карты (карточки ПЭКС), схемы и визуальное расписание.

Для организации эффективной коррекционно-развивающей работы по формированию социальных и бытовых навыков аутиста с психическими расстройствами педагог должен проанализировать уровень сформированности этих навыков, определить актуальные индивидуальные потребности и составить алгоритм формирования навыков [4].

Коррекционно-развивающую работу по формированию социальных и бытовых навыков у детей аутистов целесообразно проводить по следующему алгоритму:

1. Определить конкретную потребность, направления коррекционной работы и задачи, которые должны быть индивидуальными, конкретными и легко измеряемыми. Например, проблема с уходом за собой (не умеет мыть руки, не вытирает руки, не умеет умываться, не умеет вытирать лицо, не умеет самостоятельно чистить зубы и т.д.)

2. Определить «базовый уровень» развития определенного навыка, а именно состояние его сформированности (когда, как часто, определенное поведение проявляется в течение длительного времени). «Базовый уровень» - это характеристика поведения или навыков, с которыми планируется работа. Например, для обучения необходимо формировать навыки с помощью физической помощи сопровождающего. Коррекционно-развивающие занятия следует проводить в формате, максимально приближенном к естественным условиям.

3. Навыки следует разделить на компоненты, которые усваиваются по очереди и образуют последовательность действий. Выучивание последовательности действий начинается с последнего наименьшего действия, которое приводит к конечному результату (1. Встаньте позади и возьмитесь за его руки руками. 2. Включите воду. 3. Поместите обе руки под воду 4. Возьмите мыло и поместите его под воду 5. Вспеньте руки обучающегося 6. Положите мыло на место 7. Потрите тыльную сторону одной и другой руки 8. Поместите обе руки в воду и вымойте их, потирая. руки вместе, пока вся пена не будет удалена 9. Закройте кран 10. Возьмите полотенце и вытрите руки обучающегося. Повторите все пункты до конца процесса, сопровождая каждое действие словесными комментариями (короткими и четкими). Постепенно уменьшать свою помощь. Всегда вознаграждать. Использовать наглядное расписание).

Этапы пошагового обучения социально-бытовым навыкам:

- определение уровня развития навыка;
- определение ближайших шагов;
- отработка отдельной операции внутри навыка;
- объединение отдельных операций в цепочку действий;
- эффективное применение системы поощрений для управления коррекционным процессом

При этом важен ориентир на гибкую позицию и творческий подход педагога. Если определённый метод, применённый педагогом, не срабатывает, необходимо использовать другие методы обучения.

Успешность формирования социально – бытовых навыков зависит от индивидуального подхода к потребности конкретной семьи ребенка с РАС. Ориентация на социальную направленность учебного процесса позволит расширить образовательную среду, скорректирует имеющиеся пробелы и поможет сформировать у ребенка необходимые знания, умения и навыки.

Литература

1. Афонькина Ю.А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства// Russian Journal of Education and Psychology-2015-№15-с.141-160с
2. Вяжякуопус Е.М. Социальная реабилитация людей с тяжелыми нарушениями развития // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2018- № 2 – С. 53-57.
3. Евтеева Н. В., Налескина С. М. Модель организации обучения подростков и молодых людей с тяжелыми нарушениями развития навыкам самостоятельного проживания: опыт Хабаровского края // Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22-24 ноября 2017 г., Москва. – М.: МГППУ, 2017 – Т. 22 – С. 363 – 368
4. Ильина С.Ю., Шумская Н.А. Сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и их семей в условиях центра дневного пребывания//Специальное образование- 2017- №4-с.104-120
5. Ильченко Е.В. Институциональный анализ социального обслуживания людей с инвалидностью: автореферат дис. канд. социол. наук: 22.00.04 / Е. В. Ильченко; Сев. - Кавказ. федер. ун-т. - Ставрополь, 2013 - 25 с.
6. Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития в Республике Беларусь: дис. Докт. Пед. Наук: 13.00.03 / Т. В Лисовская; ЛГУ им. А.С. Пушкина. – спб, 2017 - 396 с.
7. Царев А.М. Система педагогической помощи лицам с тяжелыми и множественными нарушениями развития: В условиях лечебно-педагогического центра: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / А.М. Царев; РГПУ им. А.И. Герцена. - СПб., 2005 - 180 с.
8. Квятковская М. Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016
9. Кешишев И.А. Научное обоснование организации комплексной реабилитации детей-инвалидов в условиях федерального центра: автореферат дис. канд. мед. наук: 14.02.03 / И.А. Кешишев; Оренбург. гос. мед. акад. – Санкт-Петербург, 2014 – 22 с.
10. Кочева О., Гришукова Т. Гид для социально ориентированных некоммерческих организаций - поставщиков социальных услуг. Пермь: Фонд «Центр гражданского анализа и независимых исследований «ГРАНИ», 2015.
11. Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития в Республике Беларусь: дис. Докт. Пед. Наук: 13.00.03 / Т. В Лисовская; ЛГУ им. А.С. Пушкина. – спб, 2017 - 396 с.
12. Никольская О.С., Баенская Е.Р.,Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. Изд. 12-е. –М.:Теревинф, 2022. – (Особый ребёнок). – 288 с.
13. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2012
14. Сухих В. Г. Формирование готовности специалистов социального профиля к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья : дис. Канд. Пед. Наук : 13.00.08 / В.Г. Сухих; Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2015. - 206 с.

15. Романенкова Д.Ф., Романович Н. А. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях: Учебное пособие. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2013 -116 с.
16. Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования // Специальное образование. – 2014 – №10. – С. 254-257.
17. Стороженко Д.В. Комплексное изучение инновационных технологий реабилитации инвалидов и оценка их эффективности: автореферат дис. ... канд. мед. наук: 14.02.03 / Д.В. Стороженко; Первый моск. гос. мед. ун-т. им. И.М. Сеченова. - Москва, 2017 - 24 с.
18. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – спб.: Речь, 2005. - 477 с

РАБОТА НАД ГОЛОСОМ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новожилова Д.С.
Россия, Санкт-Петербург,
РГПУ им. А.И. Герцена
n89505650365@yandex.ru

Тема моей выпускной магистерской работы “Работа над голосом с обучающимися с нарушением слуха на этапе основного образования”.

Для развития навыков общения у слабослышащих детей важно не только развивать понимание обращенной речи, формировать лексико-грамматический строй речи, словарный запас, произносительные навыки, но и совершенствовать навык пользования голосом нормальной силы, высоты, без грубых нарушений тембра.

Работа над голосом является важным направлением в работе со слабослышащими детьми. Как правило, голос слабослышащих глухой, немодулированный. Для того, чтобы сделать свою речь более выразительной, ребенок дополняет ее жестами. Снижение слуха имеет большое влияние на качество голоса так как именно слух является его главным регулятором.

У слабослышащих детей имеются следующие особенности голоса: фальцетное или слишком низкое, приближенное к шепотному звучание, короткая фаза вдоха и выдоха, голосоподача начинается с “твердой атаки”. Детям сложно “ставить голос на опору”, нередко встречается назальность вследствие слабости мышц голосового аппарата, неумения дифференцировать носовой и ротовой выдох.

Дети не могут контролировать силу голоса, он кажется слабым или наоборот - крикливым, имеется обедненность интонации, общая смазанность.

Все вышеописанное оказывает огромное влияние на качество устной речи, ее внятность. Формирование голоса приближенного к норме является важным направлением в работе со слабослышащими детьми. Несмотря на то, что сензитивным периодом в работе над голосом является дошкольный возраст, формирование голосовых умений продолжается и на этапе основного общего образования.

ИССЛЕДОВАНИЕ КЛИЕНТСКОГО ОПЫТА СОИСКАТЕЛЯ НА ВАКАНСИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ АЙТРЕКИНГА

Обухова Л.А.
Россия, г. Нижний Новгород
Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет имени Н. И. Лобачевского

Асманкин С.М.
Поволжский государственный технологический университет
Obuhova7687@gmail.com

Современный российский рынок труда — это рынок кандидата. Это значит, что предложение работы сейчас превышает спрос на нее, связано это в первую очередь с оттоком трудоспособного квалифицированного персонала. Показатель уровня безработицы в России сейчас один из самых низких за всю ее современную историю. Поток откликов на вакансии сильно снизился относительно того же периода в прошлом и позапрошлом годах, по данным сайта hh.ru на одну вакансию приходится всего 0,3 резюме.[1] На рынке труда среди работодателей выделяется тренд на заботу о своих сотрудниках и их сохранение, поскольку затраты на подбор значительно увеличиваются, и в ближайшее время тенденций к улучшению ситуация нет. Конкуренция работодателей за кандидатов растет с каждым кварталом, кроме того, в подборе персонала есть такое понятие как «сезонность», поэтому проблема поиска новых сотрудников и разработка новых методов привлечения остро стоит на повестке каждого работодателя.

Безусловно, в стратегии поиска и подбора кандидатов есть много направлений, это и репутация компании, ее HR-бренд, реферальная программа, различные рекламные кампании и условия, которые она может предложить потенциальному работнику. Но главным источником и точкой начала коммуникации с соискателем выступает именно объявления о поиске сотрудника. Хорошая публикация – это та, которая способна привлечь внимание соискателя и побудить оставить его отклик. Каждый день на нас обрушивается огромный поток информации из различных каналов. Соискатель, находящийся в активном поиске работы использует большое количество приложений, каналов, сайтов, и основной его ресурс в процессе поиска – это его внимание. Этот ресурс ограничен, и работодатели всячески пытаются им завладеть. Публикации размещаются и на сайте компании, на рабочих сайтах, на баннерах и плакатах, но основной источник и статистически и по опыту подбора – это сайт hh.ru. Он пользуется наибольшей популярностью среди соискателей, и, соответственно, работодателей, поэтому исследование будет проводиться именно на площадке этого агрегатора.

Данное исследование направлено на изучение применимости технологии айтрекинга для оптимизации публикаций с вакансиями для повышения их привлекательности.

Гипотезы, которые будут подтверждены или опровергнуты в рамках исследования:

1. Изображение в шаблоне сильно влияет на привлекательность публикации. Изображение человека в публикации вакансии позволяет кандидату представить себя в роли сотрудника этой компании, а если изображен счастливый улыбающийся человек, то привлекательность публикации вырастает еще сильнее.

2. Существует дифференциация между кандидатами мужского и женского пола. Мужчины чаще обращают внимание на уровень дохода и реже откликаются на позиции, где доход не указан, также мужчины более склонны обращать внимание на возможности карьерных перемещений. Женщины в свою очередь чаще обращают внимание на социальные гарантии, что непосредственно связано с официальным трудоустройством, а также на дополнительные бонусы от компании, например, добровольное медицинское страхование, страхование жизни, также для женщин имеет большее значение, чем для мужчин, имеет график работы. Связано это, в первую очередь с наличием или планированием детей.

3. Будет наблюдаться дифференциация между интровертами и экстравертами в выборе вакансии в зависимости от количества человек, изображенных в шаблоне публикации.

Исследование проводится на базе лаборатории Киберпсихологии в университете им. Лобачевского. Будет использоваться айтрекинг – это технология отслеживания движения глаз, часто ее используют при исследовании пользовательского опыта, т. е. в UX – исследованиях. Важный показатель айтрекинга – это распределение фиксаций, то есть остановок взгляда. За одну секунду глаз совершает примерно три-четыре фиксации, обычно это означает на что направлено внимание человека, нам проще обрабатывать информацию, если объект находится в фокусе нашего внимания. С точки зрения форма-фактора технология айтрекинга часто представлена в виде очков с несколькими камерами, направленными на глаза исследователя и на объект его внимания [2]. На выходе мы получаем видеозапись, визуализацию и статистические данные. Видеозапись отражает на что направлен взгляд человека, т. е. мы как бы смотрим глазами испытуемого, и точкой отражается то, на что в данную секунду смотрел человек. Для анализа часто используются тепловые карты, где градицией цвета отображается, где взгляд фиксировался чаще всего, а где фиксаций не было. Статистические данные помогают проанализировать достаточно большое количество метрик, например, время первой фиксации на целевом объекте, длительность и число фиксации и пр. [2].

В исследовании примут участие студенты выпускного курса психологического факультета ННГУ им. Лобачевского, по структуре это однородная выборка из студентов, возрастом 20–22 лет, находящихся или находившихся в самостоятельном поиске работы. Студентам будут предложены к прохождению два теста, первый – тест на предпочтения при поиске работы, а второй – пятифакторный личностный опросник. Затем студенты просмотрят публикации вакансий от банковской организации на сайте hh.ru в очках для айтрекинга, после мы сможем проанализировать карту взгляда и понять, на что в первую очередь они обращают внимание, какие блоки публикации просто пролистывают, а на каких фиксируются. На основании полученных данных будет разработан новый шаблон вакансии.

Данное исследование поможет в разработке конкурентной стратегии подбора персонала в банковской организации в частности и подбора персонала в целом. Информация, полученная в рамках этого исследования, позволит разработать шаблон публикации вакансии, который способен привлечь соискателя в компанию, что, безусловно, приведет к снижению затрат на поиск сотрудников и трудозатрат рекрутера, а высокий уровень укомплектованности положительно отразится на экономических показателях компании.

Литература

1. НН статистика: сервис открытой аналитики рынка труда [Электронный ресурс] // Сайт hh.ru – URL: <https://stats.hh.ru/>
2. Барабанщиков В.А., Жегалло А.В. Айтрекинг: Методы регистрации движений глаз в психологических исследованиях и практике. – М.: Когито-Центр, 2014. – 128 с.

ДИАГНОСТИКА РИСКА РАЗВИТИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Петровец А.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И. Герцена
nrcrcn@gmail.com

Актуальность. Одной из важнейших социальных задач современной психологии является изучение и выявление риска развития девиантного поведения у детей. Особую категорию составляют дети, имеющие нарушения речи, нозология которых в определенной степени делает их интеграцию в социум неполноценной, за счет чего можно говорить о предпосылках возникновения отклоняющегося поведения. Актуальность решения данной проблемы подчеркивается значительным ростом количества детей, имеющих различные формы и виды речевых нарушений и необходимостью предупреждения и профилактики появления девиаций в процессе реабилитации.

Был проведен теоретический анализ трудов отечественных и зарубежных психологов, рассмотрены выделенные ими основные аспекты современных исследований отклоняющегося поведения детей, имеющих нарушения речи. В результате была выявлена необходимость в более углубленном изучении данной темы, а именно – рассмотрения и выявления предпосылок, рисков возникновения девиаций у детей данной нозологии.

Основная часть. Перейдем к вопросу о понимании девиантного поведения известными учеными, докторами педагогических и психологических наук. По Ю.А. Клейбергу, это: «изменение наиболее важных в данное время общепринятых социальных норм и ожиданий посредством использования специфического способа демонстрации ценностного отношения к данным нормам» [9];

Согласно краткому словарю психологических понятий Е.А. Коняевой и Л.Н. Павловой, это: «поведение, которое не соответствует общепринятым в обществе (группе) и официально установленным культурно-нравственным, правовым и психологическим правилам и нормам поведения, которое проявляется в различных формах» [9];

Исходя из рассмотрения приведенных понятий о том, что такое девиантное поведение, можно сделать вывод, что его неразрывной составляющей является понятие «нормы» [1]. Нормативные системы общества изменяются в зависимости от исторического этапа, в котором существует данное общество. Отсюда вытекает противоречие: человек либо проявляет конформизм, полностью принимая установленные нормы и следуя им, либо отклоняется от нормы [2].

Понятие «девиантное поведение» применяется к людям разных возрастных категорий, начиная с 5 лет [8].

Наличие у ребенка определенной нозологии значительно отражается на нарушении его социальной адаптации, в результате чего наблюдается деформация межличностных связей, что оказывает непосредственное влияние на психологический аспект развития [10].

Рассматривая особенности поведения детей, имеющих речевые нарушения, ряд ученых, таких как Г.А. Волкова, В.А. Калягин, Е.Л. Михайлова, Т.С. Овчинникова, О.К. Романенко выделили в своих исследованиях неустойчивый тип поведения у данной категории воспитанников [1].

Говоря о дошкольном возрасте, стоит учесть и предикторы возникновения данных девиаций. Ряд отечественных психологов, таких как М.Э. Вайнер, В.В. Ковалев, Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина выделили группы причин отклонений в поведении детей: биологическую, социальную и психологическую. В.Н. Мясищев указывал на то, что девиантное поведение – это сложное сплетение комплекса социальных и биологических факторов [3].

Е.В. Змановской были подробно описаны факторы, влияющие на возникновение девиантного поведения у детей с речевыми нарушениями [9]:

1. Биологические факторы – наличие психофизиологических или анатомических нарушений, затрудняющих социальную адаптацию. К ним относятся и нарушения в результате влияния эндогенных или экзогенных факторов в период внутриутробного развития, что в дальнейшем может привести к патологии регуляции аффективной, когнитивной и поведенческой сферы ребенка. Психофизиологические факторы – нарушение речи, что оказывает влияние на самооценку ребенка, отношение к нему со стороны социума, в котором он находится, что приводит к искажению системы межличностных отношений и со сверстниками [8];

2. Психологические факторы – индивидуально-психологические особенности, к которым относятся: повышенная импульсивность, тревожность, СДВГ, нарушения поведения. Кроме того, психологическими факторами риска в данном случае будет являться наличие у ребенка акцентуации характера или психопатии. Поскольку это обуславливает их уязвимость для психологических воздействий [4];

3. Социально-педагогические факторы – особенности семейного и общественного воспитания, успешность освоения ребенком социальных ролей, его положение в различных системах межличностных отношений, давление и реакции на его поведение и особенности нозологии со стороны окружения. Согласно исследованиям В.В. Ковалева, девиантное поведение характеризуется патохарактерологическим развитием в появлении девиаций детей дошкольного возраста, что определяется отягощенностью эмоциональной или психической депривацией и неблагоприятным условиям воспитания внутри семьи [9]. Л.М. Шипицина и Е.И. Казакова относили к данной группе «материнскую депривацию», поскольку из-за неудовлетворенности основной потребности

ребенка на ранних этапах в заботе и материнской любви и воспитания в домах-интернатах или госпитализме, страдает психическое развитие [5];

Особо выделив социально-педагогические факторы, отметим, что дети, имеющие речевые нарушения, гораздо больше переживают период школьной адаптации, ввиду своей нозологии [7]. Кроме того, при наличии педагогической запущенности в условиях семейного или общественного воспитания приводит к нарушениям ранней социализации ребенка, у него накапливается негативный опыт и как следствие – проблемное, зачастую неконтролируемое поведение, неуспешность в освоении школьных программ, развитие комплекса неполноценности, повышенная внушаемость, низкая критичность [6].

Наличие каких-либо «особенностей» в развитии влияет на риск возникновения девиантного поведения, поскольку оказывает негативное влияние на межличностное общение, становятся недостаточно сформированы представления об окружающих людях и сверстниках, трудности в установлении контактов с ними и, как итог, проблемам в социально-педагогической адаптации и реабилитации.

Заключение.

Анализируя научную литературу с точки зрения выделения исследований в области аддиктивного поведения детей с нарушениями речи, стоит отметить, что данная проблематика является актуальным вопросом для отечественных работ. Говоря о зарубежных работах, следует отметить, что The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) отмечает значимость исследования девиаций и речевых нарушений, поскольку отмечает значительный рост показателей появления детей с данной нозологией. Объем материалов по коррекции речи и аддиктивного поведения позволяет констатировать тот факт, что научной литературы в этом направлении не достаточно. Научные исследования в данной области, как правило, не до конца сосредотачивают своё внимание на объединенных потребностях человека (ребенка): коммуникативных, информативных, познавательных (развивающих).

Изучение данной темы актуально и требует более детального рассмотрения.

Литература

1. Воробьева К.А. Склонность к отклоняющемуся поведению у детей и подростков с ОВЗ: специфика психологического консультирования // Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Под ред. Э.А. Пирмагомедовой. Москва, 2022. С. 401-409.
2. Демина М. А., Кирпичева Е. В. Особенности психолого-педагогического консультирования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // StudNet научный, рецензируемый, сетевой журнал, №9, 2020. С. 321-327
3. Ермолова В. М. Модель психологической поддержки семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, №1 (49), 2019 г.
4. Змановская Е.В., Пряхина М.В., Сальчева Л.В. Социально- психологические факторы и генетические основы девиантного поведения: Учебное пособие. – СПб.: СПб ун-т МВД России, 2006. 94 с.

5. Катерли Ю.В. Теоретический анализ исследования проблемы формирования позитивного отношения у родителей к детям с овз // Скиф. Вопросы студенческой науки, №4 (56), 2021. С. 330-334
6. Мануйлова, В. В. Коммуникативная компетентность дошкольника с ограниченными возможностями здоровья как одна из составляющих готовности к школьному обучению / В. В. Мануйлова.: сборник научных статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. Москва : Парадигма, 2019. С. 165-172.
7. Окунева С.Е. Особенности психологического консультирования в системе психологической помощи людям с ограниченными возможностями здоровья // Auditorium Электронный научный журнал Курского государственного Университета, No2 (22), 2019.
8. Перешеина Н. В. Социальная дезадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. С. 87–94.
9. Сайфуллина Надежда Алексеевна Риски возникновения девиаций у детей с нарушением речи: обзор современных исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vozniknoveniya-deviatsiy-u-detey-s-narusheniem-rechi-obzor-sovremennyh-issledovaniy> (дата обращения: 02.10.2023).
10. Филатова И. А. Технологии социально-коммуникативной реабилитации детей с системными нарушениями речи. Сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции. Саранск, 2023. С. 76.

РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ДЕВИАЦИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Половникова А. А.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А. И. Герцена
nrcrpn@gmail.com

Исследования, проведенные в России, указывают на рост сопутствующей психопатологической симптоматики у детей с интеллектуальными нарушениями, в первую очередь за счет поведенческих и эмоциональных расстройств. На распространенность нарушений поведения указывают как российские, так и зарубежные авторы. [9]

Девиантное поведение представляет собой не только проблему личности, которая страдает от этого отклонения, но и проблему для общества, с которым эта личность пересекается. Девиантное поведение наблюдается у детей с ментальными нарушениями, трудновоспитуемых и педагогически запущенных детей, у подростков-правонарушителей. Новое направление в реабилитационном процессе для нормализации адекватной социализации и школьной адаптации призвана помочь коррекционная педагогика. [6]

На современном этапе развития общества большое внимание уделяется помощи детям и подросткам, имеющим нарушения (отклонения) в развитии. Значительную группу среди них составляют дети и подростки с нарушениями интеллекта. Среди детей с нарушениями интеллекта часто встречаются дети с девиантным поведением. Девиантное поведение проявляется во множестве деструктивных проявлениях. Девиантным поведением принято называть, то поведение, которое не укладывается в структуру социально общественных норм поведения и считается асоциальным (общественно опасным). Общество негативно относится к этой категории граждан. Деструктивный характер подростковой девиации наносит вред как самим подросткам, так и окружающей их среде и приводит подростков к социальной депривации и дезадаптации. Поведенческие отклонения могут быть связаны с изменениями личности ребенка. [3]

Исследования отечественных ученых показало, что дети с интеллектуальной недостаточностью имеют предрасположенность к девиантному поведению. Так, для них характерны высокие показатели по личностным характеристикам: агрессивность, тревожность, склонность к саморазрушающему (аддиктивному) поведению. Уровень волевого контроля над эмоциональными реакциями у подростков с интеллектуальной недостаточностью невысокий (32%), что подчеркивает отсутствие стремления к ответственности за свои поступки. [4]

Детям с девиациями поведения необходима социально-педагогическая реабилитация. Это одно из направлений деятельности социального педагога, который применяет социально-педагогические технологии для устранения нежелательного поведения. [7]

Т. М. Попова рассматривает психологические проблемы социальной адаптации подростков с отклонениями развития. Анализирует возможные психологические причины развития и формирования девиантного поведения у детей и подростков с нарушениями развития. Характерологическая специфичность различных форм дизонтогенеза рассматривается в качестве предпосылки развития дезадаптивного поведения. Также Т. М. Попова приводит сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей, способствующих развитию девиантного поведения у подростков развивающихся нормально и у подростков с ограниченными возможностями здоровья. [11]

О. С. Тоистева рассматривает социально-педагогическую реабилитация как составляющую работы социального педагога с детьми с девиациями поведения, данный вид работы связан с восстановлением подростка в правах, статусе, здоровье, дееспособности в собственных глазах и перед лицом окружающих; с восстановлением утраченных или ранее не востребованных социально значимых качеств подростка девиантного поведения. [12]

Б. А. Оспанова присоединяется к исследованию и определяет способы практического осуществления социально-педагогической реабилитации подростков девиантного поведения в практике образовательного учреждения, выделяются основные направления комплексного подхода к работе с детьми девиантным поведением. [1]

Е. В. Москвина обращает внимание на проблемы образовательно-воспитательной деятельности в специальных учреждениях закрытого типа, где содержатся дети, имеющие отклонения в правовом поведении, интеллектуальном, психоэмоциональном развитии и нуждающиеся в особом педагогическом сопровождении. Она описывает модель организации процесса социальной реабилитации девиантных подростков. Основой модели стала разработанная А.В. Петровским концепция о трех фазах развития личности в подростковом возрасте - этапах адаптации, индивидуализации и интеграции. Е. В. Москвина выдвигает предположение, что отклонение от нормы в поведении несовершеннолетних нарастает по мере закрепления ими негативного опыта при последовательном прохождении данных фаз в асоциальной среде.

Еленой Владимировной описана диагностика изменений позиции личности подростка с девиантным поведением в процессе его реабилитации в учреждении закрытого типа. Диагностике подвергаются процессы изменения позиций личности по пунктам «должен, могу, хочу» при прохождении подростками фаз развития личности, описанных А. В.Петровским. [2; 8]

С. О. Ларионова рассматривает содержание вторичной профилактики девиантного поведения детей с интеллектуальными нарушениями.

Автором обозначаются приоритетные направления, методы, формы, условия, средства, принципы осуществления вторичной профилактики девиантного поведения у данной категории детей. Актуализируется вопрос вторичной профилактики отклоняющегося поведения младших школьников с задержкой психического развития с учетом психолого-педагогической и социальной специфики становления личности таких детей. [10]

На основе исследований Исупова Е. Г. дает рекомендации по организации социально-психологической профилактики агрессивного поведения и реабилитации детей с интеллектуальными нарушениями. Она утверждает, что, отклоняющееся поведение личности регулируется разными социальными институтами. Общественное действие может носить характер нормативных, санкционных мер, медицинского и педагогического действия, социальной и психологической поддержки. В силу сложного характера поведенческих нарушений их предупреждение и преодоление требует отлично продуманной системы социальных действий. [5]

М. Э. Паатова рассматривает процессуальную характеристику социально педагогической реабилитации девиантных подростков на основе комплексного подхода. Она предлагает авторский подход к организации социально педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением в условиях специальных учебно-воспитательных учреждений. [13]

Анализируя научную литературу, можно сделать вывод, что за последние годы изучение девиантного поведения детей с интеллектуальными нарушениями привело к различным открытиям в области педагогики, психологии, медицины, социологии и других наук.

Но, несмотря на вышесказанное, на сегодняшний день недостаточно разработано методов реабилитации детей с девиациями поведения.

Отмечается высокая эффективность профилактики девиантного поведения детей с интеллектуальными нарушениями, при условии своевременного выявления подростков «группы риска» и своевременной организации психолого-педагогических мероприятий.

Литература

1. Б. А. Оспанова, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, Педагогическое образование в России. 2010. № 1, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskiy-aspekt-reabilitatsii-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem/viewer> (дата обращения: 28.09.2023).
2. Е. В. Москвина, СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРОГРАММЫ В ОБРАЗОВАНИИ, URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23574772> (дата обращения: 28.09.2023).
3. Ибахаджиева Л. А, Специфика работы и сопровождения подростков с ЗПР с девиантным поведением, Вопросы студенческой науки Выпуск №9 (49), сентябрь 2020, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-raboty-i-soprovozhdeniya-podrostkov-s-zpr-s-deviantnym-povedeniem/viewer> (дата обращения: 28.09.2023).

4. Иванова И. П., СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, Электронный сборник статей по материалам внутривузовской научно-практической конференции для преподавателей и обучающихся в рамках проводимых в университете Дней российской науки . отв. ред. А. А. Кириллов. 2022, URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49421496> (дата обращения: 28.09.2023).
5. Исупова Е. Г., Рекомендации по организации социально-психологической профилактики агрессивного поведения и реабилитации подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Актуальные вопросы инклюзивного и коррекционного образования № 06, URL: <https://almanah.su/tpost/iihuj1jpm1-isupova-e-g-rekomendatsii-po-organizatsii> (дата обращения: 28.09.2023).
6. Карпушкина Н. В., Конева И.А. ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16376> (дата обращения: 28.09.2023).
7. Л. С. Хорошилова, Н. И. Морозова, РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, Вестник КемГУ 2014 № 1 (57) Т. 2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reabilitatsiya-detey-s-deviantnym-povedeniem/viewer> (дата обращения: 28.09.2023).
8. Москвина Елена Владимировна, ДИАГНОСТИКА ИЗМЕНЕНИЙ ПОЗИЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ЕГО РЕАБИЛИТАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ЗАКРЫТОГО ТИПА, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ. 2014. № 5, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-izmeneniy-pozitsiy-lichnosti-podrostka-s-deviantnym-povedeniem-v-protsesse-ego-reabilitatsii-v-uchrezhdenii-zakrytogo-tipa/viewer> (дата обращения: 28.09.2023).
9. Прохоренко Е.С., Макаров И.В, Расстройства поведения у детей и подростков с умственной отсталостью, Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2022;122(4): 36 43, URL: <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2022/4/1199772982022041036> (дата обращения: 28.09.2023).
10. С. О. Ларионова, ВТОРИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, Специальное образование 2013. № 2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vtorichnaya-profilaktika-deviantnogo-povedeniya-detey-s-zaderzhkoy-psicheskogo-razvitiya/viewer> (дата обращения: 28.09.2023).
11. Т. М. Попова, ДЕВИАНТНОЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, Мир науки, культуры, образования. № 2 (57) 2016; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-koping-povedenie-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer> (дата обращения: 28.09.2023).
12. Тоистева Ольга Сергеевна, Средства социально-педагогической реабилитации подростков девиантного поведения, Вестник ЧГПУ 11.2'2009, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-sotsialno-pedagogicheskoy-reabilitatsii-podrostkov-deviantnogo-povedeniya/viewer> (дата обращения: 28.09.2023).
13. М. Э. Паатова, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ № 4 (37) 2013, URL: <file:///C:/Users/polov/Downloads/sotsialno-pedagogicheskaya-reabilitatsiya-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem.pdf> (дата обращения: 28.09.2023).

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС

Потехина З. В.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И. Герцена
prcrsn@gmail.com

В последние годы наблюдается увеличение числа детей, у которых проявляются признаки аутизма или расстройств аутистического спектра (далее РАС). Этот тренд в установлении диагнозов связан как с увеличением числа рождения детей с особенностями развития, так и с улучшением качества ранней диагностики, повышением профессиональной квалификации медицинского персонала и психолого-педагогических специалистов. В связи с этим, вопрос социализации детей с РАС остается особо актуальной проблемой.

К вопросу социализации детей с РАС обращаются многие современные исследователи (П.А. Воронцовская, О.С. Никольская, Н.В. Чевычелова и др.) [4; 7; 10]. В отечественной психолого-педагогической науке социализация понимается как процесс, при котором человек вступает в социальную среду, осваивая ее социокультурные нормы, правила и ценности.

Обобщенное понимание понятия «социализация» приводит А.Г. Мулюкова [6]. Автор отмечает, что социализация предполагает взаимодействие с другими людьми в различных социальных ситуациях. Следовательно, эффективное взаимодействие в обществе требует от ребенка развитых социально-коммуникативных навыков.

Социально-коммуникативные навыки – это набор умений и навыков, которые позволяют человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми в социальных ситуациях [3]. Эти навыки включают в себя способности выражать свои мысли, чувства и потребности, а также понимать и реагировать на эмоции, мнения и потребности других людей. Опираясь на мнение Н.Б. Альборовоной и И.А. Коневоной, отметим, что социально-коммуникативные навыки включают в себя следующие аспекты [1; 5]:

1. Вербальная коммуникация: способность говорить и слушать, используя слова, язык и речь для обмена информацией и идеями.

2. Невербальная коммуникация: включает в себя использование жестов, мимики, тон голоса, позы и других невербальных средств для выражения чувств, эмоций и намерений.

3. Эмпатия: способность понимать и разделять эмоции и переживания других людей, что позволяет проявлять сочувствие и поддержку.

4. Решение конфликтов: навыки урегулирования конфликтов, поиск компромиссов и адекватное реагирование на разногласия.

5. Активное слушание: умение внимательно слушать собеседника, задавать вопросы и проявлять интерес к его точке зрения.

6. Способности к общению в группе: умение взаимодействовать с несколькими людьми одновременно, участвовать в коллективных обсуждениях и сотрудничать.

7. Управление эмоциями: способность контролировать свои эмоции и адаптировать свое поведение в соответствии с социальными нормами и ожиданиями.

Таким образом, социально-коммуникативные навыки играют важную роль в процессе социализации, помогают успешно адаптироваться и функционировать в обществе.

Социально-коммуникативные навыки, как и другие области развития детей с РАС имеют свою специфику, обусловленную, прежде всего психофизическими особенностями. Говоря о специфике развития ребенка с РАС, уже с раннего возраста процессы узнавания, выражения желаний и речевая деятельность проявляется по особому пути, отличному от нормативного развития.

Дети с РАС часто предпочитают одиночество, не проявляют сильной привязанности к родителям, и могут испытывать трудности в выражении своих желаний с помощью слов, что может проявляться в нежелательном поведении (крик, аутоагрессия или агрессия). Как отмечает О.С. Никольская, эти ранние признаки могут привести к трудностям в дошкольном возрасте и продолжаться в процессе обучения в школе [7].

Одной из основных проблем, которые мешают детям с РАС успешно адаптироваться, является недостаток вербальных коммуникативных навыков. Этот недостаток может проявляться в виде задержки развития речи, затруднения в иницировании или поддержании разговоров, повторяющихся или стереотипных высказываний и других специфических особенностей. Важно отметить, что недоразвитие вербальной коммуникации не компенсируется естественным образом с помощью использования невербальных средств, таких как жесты и мимика.

Опираясь на психофизические особенности детей с РАС, можно в общем виде представить причины проблем развития социально-коммуникативных навыков:

1. Ограниченность в общении: дети с РАС часто испытывают трудности в установлении и поддержании социальных контактов. Они могут проявлять ограниченный интерес к взаимодействию с другими и избегать визуальных, физических, вербальных контактов.

2. Трудности в понимании социальных сигналов: дети с РАС испытывают затруднения в интерпретации невербальных сигналов, таких как мимика, жесты и тон голоса, что делает для них сложным понимание эмоциональных состояний и намерений других людей.

3. Ограниченные интересы: дети с РАС могут быть глубоко увлечены ограниченным числом интересов и часто предпочитают стереотипное поведение. Это ограничивает возможности для обучения и практики социальных навыков.

4. Чувствительность к сенсорным ощущениям: у детей с РАС зачастую встречаются нарушения восприятия информации на сенсорном уровне. Дети с РАС могут быть гиперчувствительными к различным стимулам, таким как звуки, свет и текстуры, что может привести к дискомфорту и отвлечению во время социальных контактов.

Перечисленные причины, несомненно, оказывают влияние не только на развитие социально-коммуникативных навыков, но и на общее развитие ребенка с РАС. Если в дошкольном возрасте ограничение в социально-коммуникативных контактах ребенка с РАС может быть незаметно, то при поступлении на начальную ступень образования требуют особого внимания как со стороны родителей, так и со стороны педагогических кадров.

Период младшего школьного возраста является временем, когда дети проходят через важный процесс социальной адаптации, и этот этап может считаться наиболее синзитивным в их развитии. В это время они попадают в новую социальную среду, и этот переход от детского возраста к младшему школьному периоду является временем значительных изменений [5].

Младшие школьники, включая детей с РАС, сталкиваются с новыми обязанностями и правилами, такими как ежедневные учебные занятия, поддержание дисциплины на уроках, выполнение домашних заданий, установление нового режима. В этот период дети начинают осознавать себя как членов ранее незнакомых социальных отношений, и формируется их внутренняя идентичность как школьников. Обучение становится важной и структурированной частью их жизни, стимулируя и направляя процесс социальной адаптации в общем смысле. Учебная деятельность предполагает усвоение новых знаний и навыков, что способствует успешной адаптации детей с РАС к новым социальным условиям [9].

Важно отметить, что в учебном процессе дети учатся не только академическим знаниям, но и социальным навыкам. Они учатся сотрудничать с одноклассниками, решать конфликты, выражать свои мысли и идеи, и это неразрывно связано с развитием социально-коммуникативных навыков.

Как отмечает Н.Н. Петрова, именно в младшем школьном возрасте наблюдаются наиболее яркие и типичные проявления РАС [8]. К этому времени у детей уже сформировались специфические стратегии защиты от вмешательства в их жизнь. Примерно к семи годам у них окончательно сложилась характеристика аутизма, включая глубокую изоляцию, негативное отношение, увлечение странными интересами, трудности в установлении взаимоотношений и жесткую стереотипность (стремление к сохранению стабильности в окружающем мире и выполнение однообразных стереотипных действий).

Попытки взрослых вмешиваться в жизнь этих детей и нарушать их сложившиеся стереотипы жизни обычно заканчиваются кризисными событиями: дети становятся более негативными, испытывают страхи, проявляют агрессивное или аутоагрессивное поведение. Они также могут углублять свои

стереотипы и способы самостимуляции, которые держат их в изоляции от внешнего мира.

Однако, необходимо отметить, что проявление черт РАС может быть индивидуальным, варьироваться от степени индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка. По классификации О.С. Никольской, выделяются несколько групп детей [7]:

1. Первая группа. Дети в этой группе проявляют минимальную активность в установлении контактов с окружающей средой и другими людьми. Они практически не реагируют на обращение и не используют ни устную, ни невербальную коммуникацию. Их особенности проявляются в форме полевого поведения, в отрешенности от окружения.

2. Вторая группа. Дети в этой группе демонстрируют более простые формы активного контакта с окружающими и проявляют стереотипное поведение, включая речевое. Они стремятся к поддержанию постоянства и порядка в своей жизни и демонстрируют активный негативизм при нарушении их «картины мира».

3. Третья группа. Дети в этой группе имеют развитые, но жесткие формы контакта с окружающим миром и людьми. Они проявляют сложные и стереотипные программы поведения, плохо адаптированы к изменяющимся обстоятельствам. У них сильно выражены стереотипные интересы, и они испытывают трудности в установлении диалогических отношений.

4. Четвертая группа. Для детей в этой группе характерна сложность в организации произвольных действий. Они имеют задержку в психоречевом и социальном развитии и испытывают трудности во взаимодействии с людьми и меняющимися обстоятельствами.

Тем самым, важность и сложность развития социально-коммуникативных навыков младших школьников с РАС обуславливается, на наш взгляд двумя важными факторами: индивидуальными психофизическими особенностями и кризисным периодом (начало обучения в школе). Именно поэтому, в младшем школьном возрасте особое внимание следует уделять развитию социально-коммуникативных навыков.

Исходя из этого, особую значимость приобретает процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с РАС. Младшие школьники с РАС остро нуждаются в индивидуальных методах обучения и могут более успешно адаптироваться в классах с небольшим числом учеников. В процессе обучения таких детей широко используются наглядные средства, такие как схемы, плакаты, и в частности, визуальные расписания. Эти визуальные средства помогают детям с РАС лучше ориентироваться в окружающем пространстве и более эффективно учиться [1; 2].

Поскольку у этих детей часто недостаточно развито понимание устной речи (дети не всегда реагируют на вербальные инструкции), визуальные расписания становятся неотъемлемой частью их обучения. Эти визуальные средства помогают им лучше понимать последовательность событий и

выполнять задачи, так как они основываются на визуальном восприятии, что делает обучение более доступным и эффективным для детей с РАС.

При развитии социально-коммуникативных навыков у младших школьников с РАС необходимо, в первую очередь опираться на развитие тех коммуникативных функций, которые позволят им успешно взаимодействовать с окружающими людьми (педагогами, одноклассниками, родителями). В данном смысле, из всех коммуникационных функций можно выделить следующие:

1. Просьба: эта функция позволяет выражать свои потребности и запросы, как с использованием слов, так и невербальными средствами.

2. Требование внимания: с помощью этой функции ребенок с РАС может привлекать внимание окружающих к себе и своим потребностям приемлемым способом (без нежелательного поведения).

3. Отказ: иногда дети могут использовать эту функцию слишком часто или неправильно, что может вызывать трудности для понимания окружающими.

4. Комментирование: через эту функцию ребенок может выразить свои мысли и взгляды на окружающие события и объекты.

5. Сообщение информации: эта функция позволяет передавать фактическую информацию о событиях и явлениях.

6. Запрос информации: ребенок с РАС может использовать эту функцию, чтобы получить информацию или ответы на свои вопросы.

7. Сообщение о своих эмоциях: этой функцией можно выразить свои чувства и эмоциональное состояние.

Следовательно, регулярная коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие указанных коммуникативных функций будет способствовать: снижению проявлений нежелательного поведения (младший школьник сможет словами выражать собственные желания или отказы от деятельности); установлению коммуникативных контактов с окружающими; развитию монологической и диалогической речи; умению интерпретировать как собственные эмоциональные состояния, так и оценивать реакции других.

Таким образом, развитие социально-коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС выступает важной психолого-педагогической задачей. Опираясь на знания о психофизических особенностях детей данной категории, а также с упором на развитие важных коммуникативных функций (просьб, отказов, требование внимания, комментирование, запрос информации, сообщение информации, сообщение о своих эмоциях) можно достичь значительного прогресса в социально-коммуникативном развитии младших школьников с РАС.

Литература

1. Альборова, Н.Б. Особенности коммуникативной деятельности младших школьников в условиях инклюзивного образования / Н.Б. Альборова, М.Т. Ногерова, Л.М. Таукенова // ИСОМ. – 2021. – №4. – С.113-124.
2. Андроник, А.А. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной образовательной среде / А.А.

- Андроник, Е.Е. Дмитриева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-4. – С.24-28.
3. Будивский, О.П. Формирование социально-коммуникативных навыков младших школьников как результат социально-коммуникативного развития личности / О.П. Будиновский // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-4. – С.47-50.
4. Воронцовская, П.А. Развитие навыков необходимых для успешной инклюзии у детей с РАС / П.А. Воронцовская // НИР/S&R. – 2020. – №S4.2. – С.46-54.
5. Конева, И.А. Коммуникативные особенности младших школьников с задержанным и нормальным психическим развитием / И.А. Конева, Н.В. Карпушкина // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №2 (27). – С.338-342.
6. Мулюкова, А.Г. К уточнению понятия «социализация» / А.Г. Мулюкова, П.Р. Аббасов, Е.В. Криницына, О.В. Коляда // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – №4 (42). – С.108-114.
7. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.:Теревинф, 2022. – 288 с.
8. Петрова, Н.Н. Актуальные вопросы расстройств аутистического спектра: теория и клиническая практика / Н.Н. Петрова, Е.В. Пряникова // ПМ. – 2019. – №3. – С.65-73.
9. Скуратовская, М.Л. Развитие речевой коммуникации у детей с ранним детским аутизмом в условиях группы инклюзивного образования / М.Л. Скуратовская, Л.М. Кобрина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2022. – №4. – С.146-162.
10. Чевычелова, Н.В. Анализ современных технологий обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра / Н.В. Чевычелова, Е.А. Черенева, Д.В. Черенев, С.Г. Маслобоев // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2019. – №3 (49). – С.15-22.

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ, УМСТВЕННЫХ И ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАГРУЗОК НА КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ

Провоторова Л. И.
Россия, Воронеж
ВГМУ имени Н.Н. Бурденко
NPCPCN@gmail.com

Целью нашей работы является изучения влияния различных видов нагрузок на когнитивные функции человека, выяснение связи между типами нагрузок и изменениями когнитивных функций, выделение психофизиологических механизмов которые могут объяснять эти эффекты.

Тема влияния физических, умственных и психо-эмоциональных нагрузок на когнитивные функции является очень актуальной в современном мире, где люди практически постоянно подвергаются различным видам стресса и нагрузок. Исследования в этой области имеют большое значение для понимания того, как различные нагрузки влияют на работу мозга, память, внимание, скорость и успешность принятия решений.

Данная тема также актуальна с практической точки зрения, так как результаты исследований могут быть использованы для разработки методов управления стрессом, оптимизации рабочих процессов и обучения, повышения производительности и улучшения качества жизни. Результаты могут представлять практический интерес для многих областей, таких как медицина, психология, спорт, образование и бизнес. И могут привести к разработке новых подходов к оценке и управлению нагрузками, а также к созданию инновационных методов тренировки мозга и улучшения когнитивных функций.

Таким образом, актуальность данной научной работы заключается в ее потенциальной практической значимости. Также её результаты позволят глубже понять влияние различных видов нагрузок на нервную систему человека.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «РУЧНОЙ ТРУД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У НЕЗРЯЧИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОЧЕТАННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ»

Ружальская Е. В.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И. Герцена
eruzhalskaya@ya.ru

Глубокое нарушение зрительных функций, как и любое другое нарушение психофизического развития, выступает в качестве фактора, провоцирующего, по терминологии Л.С.Выготского, «социальный вывих поведения» и затрудняющего адаптацию человека в обществе. Для детей с нарушениями зрения адаптированными образовательными программами предусмотрены коррекционные занятия, способствующие формированию у таких детей способов познания окружающего мира и помогающие им ориентироваться в окружающей среде.

Я хочу заострить внимание на важности проведения **систематически организованных, методически подкреплённых занятий Ручным трудом в их тесной связи с формированием социально-бытовых навыков** у незрячих воспитанников.

Социально-бытовая ориентировка предполагает овладение самостоятельными навыками, необходимыми человеку в быту и в повседневной жизни.

Для того, чтобы незрячие дети начали приобщаться к социальному взаимодействию, к нормам и правилам общества, к культуре, трудовой деятельности, необходим определенный педагогический (воспитательный) потенциал, сформировавшийся в самом ближайшем окружении, в его семье. Если родитель трудится сам и вовлекает в этот процесс своего ребенка, то, безусловно, у ребенка начинает развиваться соответствующее представление о предметах и явлениях окружающего мира. Незрячие дети испытывают большие трудности в удовлетворении знаний о предмете. У незрячего затруднено восприятие формы предмета, положения предмета в пространстве, цвета, объема, следовательно, затруднено получение информации о предмете и действий с ним. А ведь знание о предметном мире восполняет недостающее восприятию незрячего понимание значения культурных ценностей, ценности труда. Предмет дает незрячему представление о природных ресурсах, о погоде. В процессе действий с предметом, у ребенка возникает определенная цепочка взаимосвязи предмета труда, человека, семьи. Например, ребенок начинает понимать, что дом построил человек, что еда не падает с неба, а ее готовит человек. С неба может идти дождь, а может идти снег, дождь мокрый, в виде водяных капель, а снег мягкий и пушистый, но когда берешь снег в руки, то руки мерзнут и становятся холодными, и снег в руках тает, превращается в воду.

А еще существуют времена года. Когда ярко светит солнце, оно греет и на улице тепло, это лето, а когда летят листья с деревьев, это осень. Задача родителей и педагогов воспитывать ребенка таким образом, чтобы побуждать его к определенным ситуациям и действиям, повторяя которые снова и снова, воспитанник вспоминает информацию о предмете, поступившую из внешнего мира, встраивает ее в свой внутренний мир, тем самым познавая и преобразуя окружающий мир, начиная его ценить.

В образовательном процессе учителю важно сделать родителей своими единомышленниками, партнерами, вовлекать их в совместную деятельность, наметить вместе «зону ближайшего развития ребенка».

Итак, мы подходим к вопросу о том, что для эффективного освоения образовательной программы, ребенку необходимо сформировать определенный уровень восприятия и мышления. И начинать следует с семьи.

Так как в школу приходят дети с различным уровнем развития психических функций, есть дети, у которых не сформировано наглядно-действенное мышление. Эффективным способом его развития является учебный предмет «Ручной труд». Занятия ручным трудом формируют у ребенка самодисциплину, помогают понять роль ручного труда в обыденной жизни семьи, общества. В процессе занятий у детей формируются хозяйственные и гигиенические навыки, дети учатся застегивать пуговицы, пользоваться ножницами, завязывать и развязывать шнурки, вдевать нитку в иголку, вышивать, ухаживать за волосами, чистить зубы. При изготовлении поделок воспитанники учатся работать с разными материалами, нитками, бумагой, картоном, пластилином, древесиной, учатся декорировать, изготавливать барельефы, украшать групповое пространство к праздникам изделиями, работами, сделанными своими руками.

Чтобы добиться устойчивых результатов, для педагога очень важно таким образом составлять учебный план, чтобы вне школы поддерживать интерес, полученный ребенком на уроке «Ручного труда». В противном случае, неподкрепленный интерес угасает за пределами класса. Не бывает ребенка, у которого нет любимого занятия, нужно помочь ему его найти и подкрепить его успех.

АКТУАЛЬНОСТЬ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Серова Н. Н.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И. Герцена
Lerdy@yandex.ru

Роль зрительного анализатора в психофизическом развитии ребенка значительна. Нарушение его деятельности у детей сильно ограничивает их возможности освоения окружающего мира, передвижения и занятия многими видами деятельности.

В связи с отсутствием зрения, у слепых детей возникают специфические особенности деятельности и психофизического развития. Эти особенности проявляются в отставании, нарушении и развитии двигательной сферы, пространственной ориентации, формировании социально-бытовых навыков.

Адаптивная физическая культура (АФК) – система средств физической культуры, применяемых для профилактики и лечения различных заболеваний и их последствий. Занятия АФК направлены на выведение организма из патологического состояния, повышения его функциональных возможностей путем восстановления, коррекции и компенсации дефектов.

Научные исследования, отечественный и зарубежный опыт показывают, что чем раньше начата медико-психолого-педагогическая реабилитация, тем она более эффективна. Развивающийся, формирующийся организм более пластичен и чувствителен к воздействию физических упражнений, коррекции и компенсации двигательных и психических нарушений (Шипицына Л. М., Мамайчук И. И., 2001). Раннее начало занятий физическими упражнениями позволяет укрепить сохранные двигательные функции, предупредить появление вторичных нарушений, приобрести двигательный опыт для самостоятельных занятий. Ограничение или отсутствие двигательной активности приводит к гиподинамии со всеми ее отрицательными последствиями для организма ребенка: снижению естественной потребности в движении, низкому уровню затрат на мышечную деятельность, функциональному расстройству всех систем организма, атрофическим изменениям опорно-двигательного аппарата, деформации позвоночника и стопы, снижению жизненно важных физических качеств.

В современной практике адаптивного физического воспитания для решения как основных, так и специальных (коррекционных) его задач имеется богатый арсенал физических упражнений, в том числе упражнения на формирование навыка правильной осанки, упражнения для укрепления сводов стопы, упражнения для развития и укрепления мышечно-связочного аппарата

(укрепления мышц спины, живота, плечевого пояса, нижних и верхних конечностей).

Таким образом, в процессе адаптивного физического воспитания осуществляются не только общие задачи — развитие, обучение, воспитание, которые совпадают с образовательными задачами здоровых детей и отражены в программных документах, но и специальные задачи. Они имеют коррекционную, компенсаторную, профилактическую, а в случае необходимости, лечебно-восстановительную направленность. В частности, формирование правильной осанки у слепых детей и коррекция ее недостатков возможны при условии знаний особенностей развития основных элементов ходьбы: вертикальное положение, отдельные элементы шага и прямолинейность передвижения, динамическое равновесие, координация рук и ног, ориентировка в пространстве. В процессе физического воспитания необходимо проводить последовательную систематическую работу по коррекции основной стойки, отдельных элементов шага, манеры движений. Совершенствование мышечно-двигательных представлений и навыков у слепых детей будут способствовать формированию правильной ходьбы. А овладение основными элементами ходьбы — длина шага, время прохождения, ощущения пространства и т.д. — становится основой ориентировки в различных условиях передвижения.

Литература

1. Никулина Г.В., Замашнюк Е.В., Никитина А.В., Никулина И.Н., Потемкина А.В., Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования: методические рекомендации/ под ред. Г.В. Никулиной. – СПб, РГПУ им А.И. Герцена, 2018г, с. 257-263
2. Шапкова Л.В., Частные методики адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2007г

ДЕТИ С РАС И СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Сивкова В. И.
Россия, Санкт-Петербург
РГПУ им. А.И. Герцена
prsrsp@gmail.com

По данным статистики Министерства здравоохранения России с каждым годом увеличивается число детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Если в 2017 г. официально насчитывалось 7864 ребенка с таким диагнозом, то уже в 2020 г. их количество достигло цифры в тридцать шесть тысяч. Очевидно и то, что представленные данные не охватывают всю картину и сложность складывающихся обстоятельств, поскольку большое количество детей с расстройством аутистического спектра до сих пор воспитываются и обучаются без официально подтвержденного диагноза. На сегодняшний день считается невозможным оценка актуального положения дел в решении и урегулировании данного вопроса, но ясно одно – необходимо полное и исчерпывающее исследование особенностей детей с РАС, на основе которых будут разрабатываться и реализовываться системы мер, направленные на раннюю социализацию таких детей, активное вовлечение их в различные виды совместной деятельности, раскрытие их потенциала, формирование и развитие успешности и независимости в постоянно меняющемся и развивающемся мире.

Существует множество подходов к рассмотрению расстройства аутистического спектра, обратимся к некоторым из них. Американский клиницист Л. Каннер первым описал синдром раннего детского аутизма, ключевым нарушением которого считал невозможность ребенка с новорожденного возраста устанавливать отношения с окружающими людьми и правильно реагировать на внешнюю ситуацию [3].

М. Раттер в своей книге «Помощь трудным детям» пишет о том, что аутизм выражается совокупностью трех характеристик: 1) нарушение развития социальных отношений, 2) отставание в развитии понимания и использования речи, 3) ритуалы и разнообразные действия принудительного характера. Особенно автор выделяет первый пункт, который мешает социализации таких детей: «у него ни с кем не складываются дружеские отношения, а общение с людьми протекает в странной напыщенной манере» [4].

Б. Беттельхейм считает, что детский аутизм проявляется в самоустранении ребенка от внешнего мира, отсутствии сосредоточения внимания на окружающих его людях, нарушении способности устанавливать взаимоотношения. Ребенок погружен как бы «внутрь себя», избегает любых контактов с социумом и всецело поглощен самосохранительными намерениями [1].

В отечественной психологии большой вклад в понимании данного варианта дизонтогенеза внесла О. С. Никольская. Она пишет о том, что «аутизм в широком смысле понимается как явная необщительность человека, его стремление уйти от контактов, желание жить в своем собственном мире». Среди особенностей поведения таких детей выступают: стремление уйти от общения, ограничение контактов даже с близкими людьми, неспособность играть со сверстниками, отсутствие живого интереса к окружающим [4].

Одиннадцатый пересмотр Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем впервые включил в МКБ-11 термин «Расстройство аутистического спектра», которое описывает его как нарушение нейроразвития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий [2].

Анализ понятий показывает, что во всех случаях характерной чертой детей с расстройством аутистического спектра является нарушение социального взаимодействия.

Цель данной статьи – рассмотрение особенностей социального взаимодействия детей с РАС.

Под социальным взаимодействием мы понимаем совместное участие объектов в сложной, подвижной сети социальных отношений, задаваемой способы реализации совместной деятельности. Это форма коммуникации двух и более лиц, в которой достигается приспособление действий одного к действиям другого, общность в понимании ситуации смысла действий, определение степени солидарности и согласия между ними.

Типично развивающиеся дети с раннего возраста настроены на социальное взаимодействие, чего не скажешь про детей с РАС. Трудности в выстраивании и поддержании отношений с людьми являются одним из ключевых дефицитов при расстройстве аутистического спектра. Начиная с младенчества ребенок с искаженным развитием не поддерживает прямого зрительного контакта со значимым взрослым, он плачет, когда его берут на руки, не реагирует на собственное имя, не улыбается в ответ на улыбку. Начиная с этапа раннего детства такие дети не проявляют интереса к другим людям, упорно отказываются от участия в любом виде взаимодействия. Их крайне сложно заинтересовать чем-то, что им предлагает взрослый, они не повторяют действия, движения и звуки за ним. В дошкольном возрасте ребенок с РАС не проявляет интереса к играм, основанным на взаимодействии с людьми, не реагирует на обращения и просьбы, он получает удовольствие от пребывания в состоянии предельного одиночества.

Чем взрослее ребенок становится, тем больше список нарушений навыков социального взаимодействия детей с расстройством аутистического спектра.

Классификация детского аутизма О.С. Никольской считается базовой для более детального рассмотрения особенностей взаимодействия с людьми у детей с искаженным развитием.

Ею было выделено четыре основных группы: 1) полная отрешенность от происходящего; 2) активное отвержение; 3) захваченность аутистическими интересами; 4) чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия [3].

I. Полная отрешенность от происходящего. Особенностью этой группы считается невозможность организовать ребенка: поймать взгляд, добиться ответной улыбки, услышать жалобу, просьбу, получить отклик на зов, обратить его внимание на себя. Дети в буквальном смысле ускользают от взаимодействия с людьми, пассивно уклоняются от направленного в их сторону движения. Они устанавливают и сохраняют максимально возможную дистанцию в контактах с окружающими. По просьбе взрослого такие дети ничего не выполняют, а при любой попытке удержать их, добиться внимания, заставить что-то сделать – у них возникает дискомфорт, и, как реакция на него – крик, самоагрессия; однако самоуглубленное равновесие восстанавливается, как только ребенка оставляют в покое. Данная группа детей не использует жесты, мимику и изобразительные движения в коммуникации. Их гул, лепет, вокализации не направлены на инициацию и поддержание контакта с людьми. Они активно сопротивляются любой попытке социального взаимодействия.

II. Активное отвержение. Дети второй группы более активны и менее ранимы в контактах со средой и людьми, для них приоритетным становится строгое соблюдение сложившегося жизненного стереотипа, в который включаются способы взаимодействия с социумом, в особенности – с близкими людьми. Паттерны поведения с одним человеком зачастую не переносятся в новую ситуацию. Социальные взаимоотношения с такими детьми складываются очень избирательно, основа которых строится на привычках, предпочтениях и желаниях самого ребенка. Речевые навыки, мимика и движения таких детей также не направлены на взрослого, зачастую они молчат или отвечают крайне односложно. Вовлечь в игру такого ребенка становится возможно, но будет она проходить исключительно по его правилам. Отличительным признаком можно отметить симбиотическую связь с матерью, в которой кроется основа социального взаимодействия детей данной группы.

III. Захваченность аутистическими интересами. Среди особенностей социального взаимодействия у детей данной группы можно выделить: экстремальную конфликтность, невозможность уступить, недостаточность эмоциональных связей с близкими. Они обладают развернутой речью, которая в малой степени служит коммуникации. Для них гораздо важнее проговорить свой монолог без учета реального собеседника. Социальные взаимодействия у детей третьей группы складываются, как правило, трудно: ребенок не способен к диалогу и стремится полностью доминировать во взаимоотношениях, жестко их контролировать, диктовать свою волю. Они способны выйти на контакт только в том случае, когда будут учитываться их интересы.

IV. Чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия. У детей этой группы на первый план выступают свертормозимость, робость,

пугливость в контактах с людьми. Этой группе свойственна социальная дезадаптация, которая усиливается из-за чувства собственной несостоятельности. Они отличаются от других групп тем, что проявляют попытки вступить в реальное взаимодействие с другими людьми, но в большинстве случаев оно не увенчивается победой, поскольку их мало кто понимает. На лицах этих детей застывает маска робости, напряженной тревожности и панического страха, мимика скудна, а речь наполнена аграмматизмами, что уменьшает возможность выстраивания контактов со сверстниками и взрослыми. Существенным шагом вперед среди особенностей социального взаимодействия представителей четвертой группы можно отметить возможность установления глазного контакта, но он носит прерывистый характер и их взгляд часто уплывает в сторону. Все отношения с миром у этих детей строятся через значимого взрослого.

Подытожив данные, можно сделать вывод о том, что дети с расстройством аутистического спектра имеют серьезные проблемы в выстраивании и поддержании социального взаимодействия, умении соблюдать физическую и эмоциональную дистанцию между собой и окружающими, способности к коммуникации, в которой достигается приспособление действий одного к действиям другого. Эти дети социально дезадаптированы, но несмотря на имеющиеся трудности, они также, как и их сверстники, нуждаются в друзьях и общении, и нет никаких оснований полагать, что социальные контакты с другими людьми могут быть для них нежелательными.

Литература

1. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – Москва : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2013. – 480 с.
2. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейropsychического развития. Статистическая классификация / [Г. П. Кострюк и др.] ; под ред. Г. П. Кострюка – Москва : «КДУ», «Университетская книга», 2021. – 432с.
3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2007. – 148 с.
4. Помощь трудным детям / [М. Раттер] ; под ред. А. С. Спиваковской ; Предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга. – Москва : Прогресс, 2018 – 432 с.

**АНАЛИЗ ДИНАМИК КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ В ФОНЕ И ПРИ ВВЕДЕНИИ
В ДЕФЕКТ ТУГОУХОСТИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ
И ИХ ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ОВЗ ДО И ПОСЛЕ ВВЕДЕНИЯ В ДЕФЕКТ**

Табачкова Е.А. Малеева В.А.,
Россия, Санкт-Петербург,
РГПУ им. А.И. Герцена
nrcrcn@gmail.com

Задачами были 1) анализ динамики когнитивных функций в фоне и при введении в дефект тугоухости студентов, будущих дефектологов и 2) анализ их отношения к людям с ОВЗ до и после введения в дефект.

Методика: тест Вайноровского, тест на логику, проба Бурдона. Также студентам было предложено по 100 балльной шкале оценить свое отношение к людям с ОВЗ. После этого в течение пяти минут добровольцы в наушниках слушали сказку, звук был убран до порога слышимости. По окончании были проведено повторное тестирование.

Результаты. Тест на логическое мышление: фон $17,6 \pm 5,6$ очков, после нагрузки $19,6 \pm 5,5$ очков. Тест на логику: фон $8,2 \pm 1,7$, после нагрузки $8,4 \pm 1,4$ правильных умозаключений. Концентрация внимания: фон $6,6 \pm 0,3$ отн. ед., после нагрузки $4,6 \pm 0,2$ отн. ед. Устойчивость внимания: фон $0,8 \pm 0,01$ отн. ед., после нагрузки $0,7 \pm 0,01$ отн. ед. Переключаемость внимания: фон $44,7 \pm 2,3$ отн. ед., после нагрузки $49,6 \pm 3,4$ отн. ед. Средние цифры отношения к людям с ОВЗ с $56,1 \pm 0,4\%$ увеличились до $95,1 \pm 0,3\%$.

ДЕТЕРМИНАНТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЭФИОПИИ. СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Чалахью Кассоу
Россия, г. Нижний Новгород
НИНГУ имени Н. И. Лобачевского
1234berekassa@gmail.com

Академическая успешность является важным показателем способности студентов достигать своих образовательных целей. Она часто измеряется с помощью оценок за промежуточную и итоговую аттестацию. Для разработки эффективных стратегий и программ, направленных на повышение академической успешности, необходимо проводить всесторонний анализ данных. Поэтому целью данного систематического обзора является обобщение факторов, препятствующих академической успешности у студентов Эфиопии в высших учебных заведениях.

Для проведения обзора был проведен комплексный поиск исследований, посвященных студентам эфиопских университетов за период с 2013 по 2022 год. Всего было собрано 24 статьи из различных баз данных, включая PubMed, Google Scholar, African Journals Online, Scopus и Web of Science.

Результаты исследования выявили ряд факторов, негативно влияющих на успеваемость студентов университетов Эфиопии. Одним из основных факторов является неадекватная обстановка в учебных аудиториях. В таких условиях часто отсутствуют необходимые ресурсы, такие как лабораторное оборудование, библиотеки, доступ в Интернет, что мешает студентам эффективно учиться и добиваться высоких результатов в учебе. Другим фактором, препятствующим успешному обучению, является дисменорея - распространенное нарушение менструального цикла у женщин. Болезненные симптомы дисменореи, такие как спазмы в животе и усталость, могут существенно повлиять на способность студентов концентрироваться и показывать высокие результаты в учебе. Кроме того, в качестве фактора, снижающего успеваемость, было названо чрезмерное использование социальных сетей. Постоянные отвлечения и время, проведенное в социальных сетях, могут привести к неправильному управлению временем, снижению концентрации внимания и продуктивности учебной деятельности.

С другой стороны, в обзоре также выделено несколько факторов, положительно влияющих на академическую успеваемость студентов эфиопских университетов. Одним из таких факторов является соблюдение режима здорового сна. Было установлено, что достаточный и качественный сон способствует улучшению когнитивных функций, консолидации памяти и общей успеваемости. Кроме того, в качестве положительного фактора, способствующего успеху в учебе, было названо получение высоких баллов на вступительных экзаменах.

Эти экзамены часто используются для оценки способностей и готовности студентов к обучению в вузе, и более высокие баллы свидетельствуют о высокой вероятности успешной учебы. Положительное влияние на успеваемость также оказывает отказ от недавнего употребления психоактивных веществ. Злоупотребление психоактивными веществами, например алкоголем или наркотиками, может оказывать пагубное влияние на когнитивные способности, мотивацию и общее самочувствие студентов, что приводит к снижению успеваемости. Более того, принадлежность к медицинскому колледжу и возрастной диапазон от 20 до 24 лет были определены как факторы, коррелирующие с академической успеваемостью студентов университетов Эфиопии. Это позволяет предположить, что определенные специальности и определенный возрастной диапазон могут быть связаны с более высокой успеваемостью.

Для повышения успеваемости студентов эфиопских университетов необходимо устранить такие негативные факторы, как неадекватная обстановка в аудитории, дисменорея и чрезмерное использование социальных сетей. Кроме того, необходимо поощрять такие позитивные факторы, как здоровый сон, высокие баллы на вступительных экзаменах и отказ от злоупотребления психоактивными веществами. Кроме того, было установлено, что успеваемость в колледже связана с тем, что он учится на медицинском факультете и принадлежит к возрастной группе от 20 до 24 лет.

Признавая и учитывая эти факторы, заинтересованные стороны в системе высшего образования могут работать над созданием среды, поддерживающей и стимулирующей академическую успеваемость студентов Эфиопии.

Сборник тезисов Всероссийской с международным участием студенческой научной конференции «ВОПРОСЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ» / под редакцией Булгаковой О.С., Табачковой Е.А., НПЦ «ПСН». 2023. 89 С. DOI 10.34985/w3192-1799-2320-w

DOI 10.34985/w3192-1799-2320-w
УДК 159.91, 612.821
БК 67.91

© авторов
© МПФА
© НПЦ «ПСН»