

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

## **МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

**XXI Международный форум студентов,  
аспирантов и молодых ученых**

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции  
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 18–25 мая 2020 г.

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК  
2020

ББК 87.00  
А 437

**Редакционная коллегия:**

*Т.В. Фурьева (отв. ред.)*

*Д.В. Кузина*

*Ю.С. Николаева*

**А 437 Актуальные проблемы социальной науки и практики:** материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 23 апреля 2020 г. / отв. ред. Т.В. Фурьева; ред. кол.; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-449-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-449-1

(XXI Международный форум  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

**Гагарина Ю.А., Павлова О.А.**

ВАЖНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ  
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ОНЛАЙН / ОФЛАЙН..... 4

**Дорофеева Е.А.**

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
СРЕДСТВАМИ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ ..... 7

**Песегова Е.О.**

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
(НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ) ..... 12

**Мовчан В.А.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА ..... 15

**Барсукова А.П.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ  
БЕЗ ОПРЕДЕЛЕННОГО МЕСТА ЖИТЕЛЬСТВА..... 19

**Волохова Н.С.**

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ  
У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 22

**Гноевская О.К.**

К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ  
С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ..... 25

**Захарченко И.В.**

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ  
БЕЗ ОПРЕДЕЛЕННОГО МЕСТА ЖИТЕЛЬСТВА  
В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ..... 28

**Кулешова Т.В.**

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ УМЕНИЙ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ  
У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА ..... 31

**Тарасенко И.И.**

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТАНЕЦ КАК МЕТОД СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ..... 33

**Рыбакова О.Г.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ..... 37

**Конькова Н.Г.**

СПЛОЧЕНИЕ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 41

**Цебулевская Л.Г.**

СПЛОЧЕНИЕ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА..... 44

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ..... 47

# ВАЖНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ОНЛАЙН / ОФЛАЙН

## THE IMPORTANCE OF STUDYING PROBLEM OF INTERPERSONAL COMMUNICATION AMONG TEENAGERS ONLINE /OFFLINE

Ю.А. Гагарина, О.А. Павлова

J.A. Gagarina, O.A. Pavlova

*Научный руководитель Л.Г. Климацкая*  
*Scientific adviser L.G. Klimatckaia*

*Подростки, межличностное общение, коммуникации, виртуальное общение, онлайн / офлайн.*

Интернет и цифровая революция сильно меняют коммуникации подростков, переводя их все больше из офлайн-общения в онлайн. Это может нарушать гармоничную социализацию подростка и влиять на его здоровье. Общение важно для полной социализации подростка. Проблема потери построения межличностного общения из-за SNS-технологий ограничивает способность подростка иметь навыки межличностного общения.

*Teenagers, interpersonal communication, communication, virtual internet communication, online / offline.*

The Internet and the digital revolution are essentially changing the communication process of teenagers moving them more and more from offline communication to online. This can disrupt the harmonious socialization of a teenager and affect their health. Communication is very significant for complete socialization of teenagers. The problem of losing the ability of interpersonal communication due to Short Message Service (SMS) technologies limits a teenager's ability to have interpersonal communication skills.

**С**егодня мы все больше пользуемся электронными средствами общения. Виртуальное общение – разновидность коммуникации, которая носит опосредствованный компьютером характер, осуществляется с помощью телекоммуникационных систем, через Интернет [1]. Участники электронной коммуникации не имеют общего физического контекста, этот вид общения опирается на использование технологий. Как следствие, часть значения сообщения, которая обычно передается невербальными сигналами, недоступна для получателя.

Цель: изучить проблемы межличностного общения подростков онлайн / офлайн; выявить основные преимущества и недостатки использования интернет-технологий как способа межличностного общения.

Общение – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Общение предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями и т.п. [2].

Одной из наиболее острых проблем в настоящее время является потеря построения отношений в связи появлением различных интернет-технологий, которые ограничивают способность подростка иметь навыки межличностного общения «лицом к лицу», которые необходимы для повседневной жизни, так как личные встречи и телефонные звонки заменяются короткими текстовыми разговорами. Вследствие чего идет влияние на гармоничную социализацию подростка и развитие его личности.

Для диагностики состояния проблемы межличностного общения у подростков был составлен авторский опросник. Опрошено в Интернете было 82 подростка. Опрос проходили девушки и юноши в возрасте 12–18 лет из России.

Результаты показали следующие проблемы межличностного общения подростков: не легко дается непосредственное общение (28%), стеснение при офлайн-общении (19,5%), большая часть жизни проходит в интернет-пространстве (94%), из-за этого не справляются со своими делами и не умеют их планировать, 11,1% опрошенных признались в зависимости от Интернета, они видят проблему и признают ее.

Пребывание на сайтах часто может привести к плохо развитым навыкам общения, понизить самооценку и в итоге повысить опасность для психического здоровья.

На основе анализа литературы [3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14] и составленного опроса были выявлены преимущества и недостатки использования технологий онлайн-коммуникаций для межличностного общения подростков.

В соответствии с полученными данными, несмотря на все преимущества интернет-технологий, главным недостатком является то, что нарушение навыков межличностного общения влияет на полную и гармоничную социализацию подростка, а также на развитие таких задач, как: научиться ладить с друзьями обоих полов; принять свое физическое тело и поддерживать его здоровым; стать более самостоятельным; принимать решения о браке и семейной жизни; подготовиться к работе или карьере; приобрести набор ценностей, определяющих поведение; стать социально ответственным.

Проблема потери построения межличностного общения у подростков из-за SNS-технологий ограничивает способность иметь навыки межличностного общения. Общение важно для полной социализации подростка, поэтому необходимо его развивать не только в виртуальном общении, но и посредством «живого» общения «лицом к лицу».

Полученные результаты являются основой для следующего этапа нашей работы, цель которого разработать проект по развитию навыков межличностного общения у подростков.

### **Библиографический список**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР. 2009.
2. Крылов А.А. Психология: учебник. 2-е изд. Изд-во Проспект, 2005. 495 с.

3. Войскунский А.Е. Цифровое общество в культурно-исторической парадигме / Войскунский А.Е., Нестик Т.А., Поддьяков А.Н. и др. / под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации и др. М.: МПГУ, 2019. 264 с.
4. Гладкова Л.Н. Процесс развития социально безопасного поведения подростков средствами сетевых сервисов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1(39). С. 180–185. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/03/28/>
5. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 77–96.
6. Шайгерова Л.А., Шилко Р.С., Ваханцева О.В., Зинченко Ю.П. Перспективы использования анализа социальных сетей для изучения этнокультурной идентичности подростков в интернет-сообществах // Национальный психологический журнал. 2019. № 3(35). С. 4–16.
7. Иксанова Г.Н. Трудности в общении подростков – виртуальный аспект // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5. № 1. С. 86–93.
8. Братчикова Н.Н. Проблема интернет-зависимости подростков в россии и за рубежом // Научный формат. 2019. № 2 (2).
9. Карпова Т.В. Общение в контексте социализации школьника // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. № 1 (112).
10. Эстрина Ю.Ю. Молодое поколение в социальных сетях: влияние цифровых коммуникаций на практики повседневного общения // Современные социальные технологии работы с молодежью в интернет-коммуникациях: сборник статей III Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 20–21 декабря 2018 г.). Ч. II / отв. ред. Р.Б. Шайхисламов. Уфа: РИЦ БашГУ, 2019. С. 333–338.
11. Christofferson, Jenna Palermo. How is Social Networking Sites Effecting Teen’s Social and Emotional Development: A Systemic Review / Sophia, the St. Catherine University repository. 2016. P. 33.
12. Lauren A. Growing Up Wired: Social Networking Sites and Adolescent/ Lauren A, Spies Shapiro, MA. McClintock, Los Angeles, 2014. P. 21.
13. Patti M. Valkenburg. Preadolescents' and Adolescents' Online Communication and Their Closeness to Friends / Patti M. Valkenburg, Jochen Peter // Developmental psychology. 2007. P. 43.
14. Mesch, Gustavo & Talmud, Ilan. The Quality of Online and Offline Relationships: The Role of Multiplexity and Duration of Social Relationships. 2006. P. 137–148.
15. Mesch, Gustavo. A Study of Adolescents' Online and Offline Social Relationships. SSRN Electronic Journal. 2005.

# **РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ**

MENTAL ARITHMETIC AS A MEANS OF DEVELOPING  
ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS AMONG  
CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Е.А. Дорофеева

E.A. Dorofeeva

*Научный руководитель Е.П. Кунстман*  
*Scientific adviser E.P. Kunstman*

*Ментальная арифметика, старший дошкольный возраст, представления, элементарные математические представления.*

Статья посвящена изучению развития элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами ментальной арифметики, обучающихся на курсе «Ментальная арифметика» в Академии развития интеллекта «Amakids» в Москве. Рассматривается проблема развития элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами ментальной арифметики. С целью выявления уровня развития элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста было проведено диагностическое исследование, в результате которого было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста на должном уровне не развиты элементарные математические представления.

Они испытывают трудности с порядковым счетом, в определении итога счета; считать в обратном порядке от 5 до 1 могут только с помощью педагога, часто ошибаются; могут сравнить предметы только по 1–2 признакам; знают 2–3 геометрические фигуры; затрудняются в поиске предметов, схожих по форме на шар и куб; предметы определяют не по всем направлениям; ориентируются в понятиях «день» и «ночь», но путают «вчера», «сегодня», «завтра»; а также ошибаются в чередовании дней недели.

*Mental arithmetic, senior preschool age, elementary mathematics.*

The Article is devoted to the study of the development of elementary mathematical representations in children of senior preschool age by means of mental arithmetic, studying on the course “Mental arithmetics” at the Academy of intelligence development “Amakids” in Moscow. The problem of communication features as an individual and a personal factor of social maladaptation of primary school children with intellectual disabilities is considered. In order to identify the conditions that contribute to the development of elementary mathematical representations of children of older preschool age by means of mental arithmetic, a diagnostic study was conducted. As a result of the study, it was found that older preschool children do not develop elementary mathematical concepts. They have difficulty with the ordinal account in determining the result, account; only with the help of the teacher they count backwards from 5 to 1, often make mistakes; can compare objects by only 1-2 characteristics; know 2-3 geometric figures; have difficulties with finding items similar in shape of a ball or a cube; do not define objects in all directions; differentiate the concepts of “day” and “night” but confuse “yesterday», “today”, “tomorrow”; as well as making mistakes in naming days of the week.

**Ф**едеральный государственный стандарт дошкольного образования и Концепция развития математического образования в РФ в настоящее время предъявляют ряд требований к познавательному развитию детей дошкольного возраста, частью которого является формирование элементарных математических представлений. Следовательно, проблема математического развития детей старшего дошкольного возраста своевременна и актуальна.

В настоящее время наблюдается наличие большого количества общеобразовательных программ дошкольного образования: «От рождения до школы» (под редакцией: М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой), «Радуга» (Т.Н. Доророва, С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева, Т.И. Гризик, В.В. Гербова), «Детство» (под редакцией: Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович), «Развитие» (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.С. Баренцева) и др., в которых важное место занимают разделы по формированию элементарных математических представлений. Однако каждая из них придерживается практически единого подхода к содержанию программного материала, направленного на формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. При этом ментальная арифметика как дидактическое средство в содержании этих программ не рассматривается и не описывается.

Математическому развитию детей старшего дошкольного возраста способствует использование современной нестандартной методики «Ментальная арифметика», ее дидактические средства и упражнения. В основе методики применения ментальной арифметики лежит обучение счету на абакусе – это способствует развитию зрительной памяти, внимания, наглядно-образного мышления, усидчивости, т.е. того, что необходимо для развития элементарных математических представлений.

Анализ литературы и педагогического опыта формирования элементарных математических представлений позволил выявить противоречие между необходимостью развития у детей старшего дошкольного возраста элементарных математических представлений и недостаточным использованием потенциала средств ментальной арифметики в данном процессе. Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: каковы потенциальные возможности использования средств ментальной арифметики в развитии у детей старшего дошкольного возраста элементарных математических представлений?

В силу этого особое значение важно придать разработке программы формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами ментальной арифметики и доказать результативность средств ментальной арифметики для этого.

Исходя из вышесказанного, цель нашего исследования – выявление и обоснование условия, способствующего формированию элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста, и экспериментально проверить результативность средств ментальной арифметики.

Изучение уровня сформированности элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе Академии

интеллектуального развития «Amakids» в Москве. В эксперименте участвовали 40 детей 5–6 лет. Мы поделили все количество детей на две группы: на экспериментальную группу (20 детей) и контрольную группу (20 детей).

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявить исходный уровень развития элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения.

Критерии изучения уровня развитых элементарных математических представлений детей старшего дошкольного возраста:

- количественные представления детей;
- представления о величине;
- представления о геометрических фигурах и формах;
- пространственные представления;
- временные представления.

Для изучения уровня сформированности элементарных математических представлений использовалась педагогическая комплексная диагностика, разработанная в авторской комплексной общеобразовательной программе дошкольного образования под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой «От рождения до школы».

После проведения диагностики на констатирующем этапе исследования мы подсчитали общее количество баллов у каждого ребенка по всем заданиям и условно отнесли всех детей к одному из уровней сформированности элементарных математических представлений.

По результатам исследования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста выявили следующее

По общим показателям уровня развития элементарных математических представлений преобладает средний уровень в экспериментальной и контрольной группах по 50 % и низкий в экспериментальной группе – 30 %, в контрольной группе – 40 %. Детей с высоким уровнем развития элементарных математических представлений выявлено в экспериментальной группе (ЭГ) – 20 % (рис. 1), а в контрольной группе (КГ) – 10 % (рис. 2).

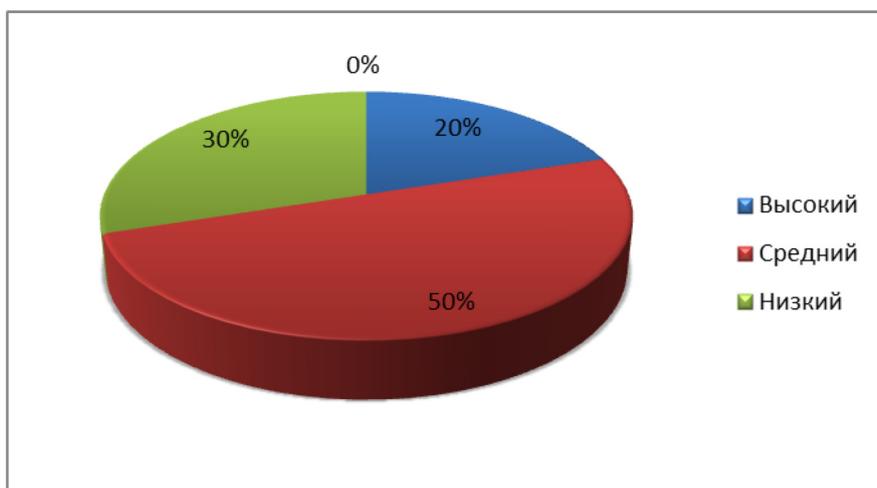


Рис. 1. Уровни развития элементарных математических представлений детей старшего дошкольного возраста ЭГ на начало опытно-экспериментальной работы

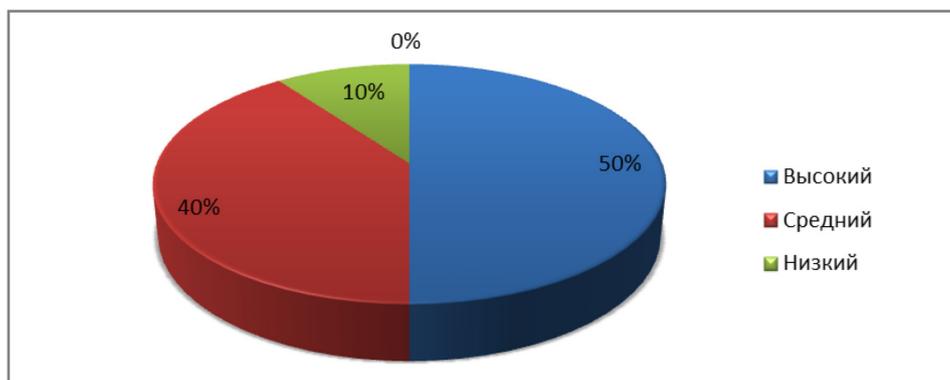


Рис. 2. Уровни развития элементарных математических представлений детей старшего дошкольного возраста ЭГ на начало опытно-экспериментальной работы

Из пяти исследуемых критериев лучше развиты количественные представления и представления о величине: по 30 % в ЭГ и по 35 % в КГ. Дети неплохо ориентируются в геометрических фигурах и формах – это 25 % в ЭГ и 10 % в КГ, а пространственные и временные представления вызывают у детей затруднения это 15 % и 0 % в ЭГ, в КГ 10 % и 5 % (рис. 3 и 4).

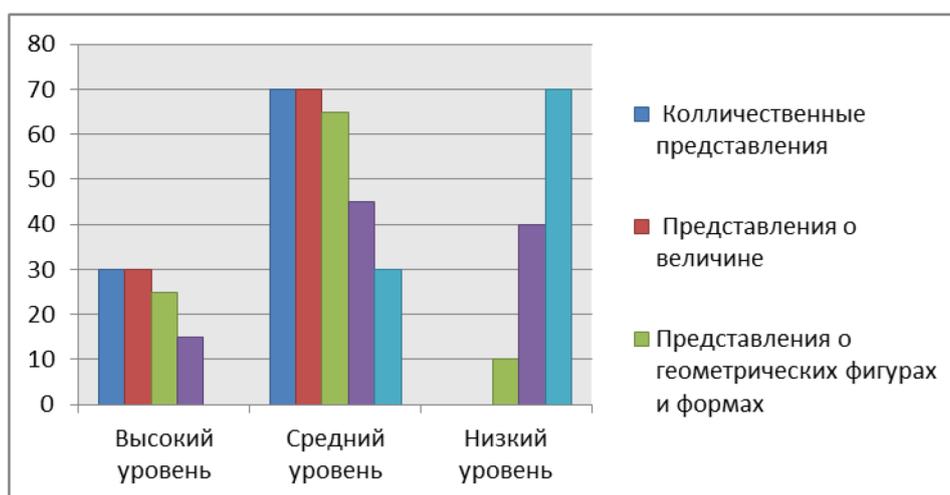


Рис. 3. Распределение детей ЭГ по критериям развития элементарных математических представлений на начало опытно-экспериментальной работы

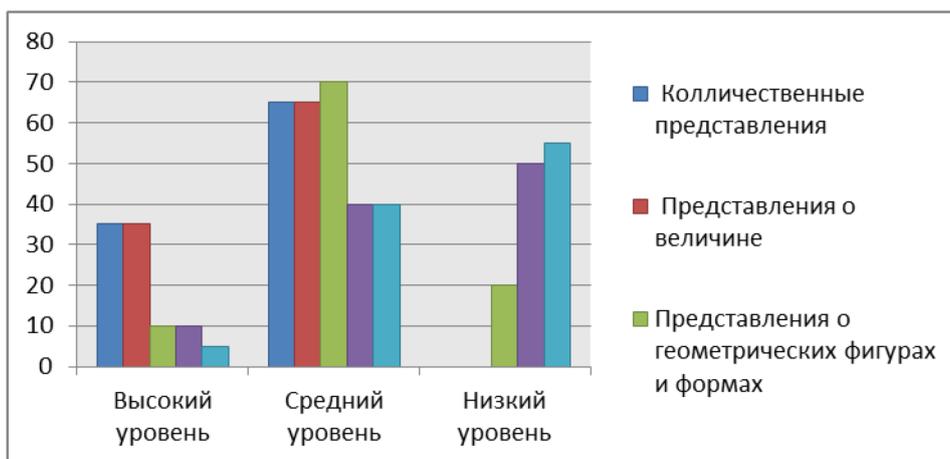


Рис. 4. Распределение детей КГ по критериям развития элементарных математических представлений на начало опытно-экспериментальной работы

Таким образом, по результатам первичной диагностики нами были выявлены следующие результаты исследования: не у всех детей исследуемых групп преобладает высокий уровень развития элементарных математических представлений, преобладает средний уровень, где проявляются умения: правильно считать и владеть порядковым счетом в пределах 5 и с затруднениями определять итог счета; считать также в обратном порядке от 5 до 1 с помощью педагога; самостоятельно подбирать цифры только до 5; сравнить предметы с помощью педагога по 1–2 признакам; знать 1–2 геометрические фигуры; с помощью педагога находить предметы, похожие на куб и шар; предметы определяет не по всем направлениям; ориентирование в понятиях «день» и «ночь».

Мы предполагаем, что необходимо включать средства ментальной арифметики в программу развития элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

### **Библиографический список**

1. Веракса Н.Е. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильев. М.: Мозаика – Синтез, 2014. 368 с.
2. Груздева О.В. Развитие детей дошкольного возраста в контексте современной образовательной и социальной ситуации развития: монография. Красноярск, 2018. 274 с.
3. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология». М.: Просвещение, 1974. 303 с.
4. Сычева Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. М.: Национальный книжный центр, 2016. 104 с.
5. Тарунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников. М.: Просвещение, 2010. 64 с.
6. Федяй В.И. Курс ментальной арифметики. Вводный курс (младшие). М., 2017. 58 с.

# СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

## SPECIAL CONDITIONS IN INCLUSIVE EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF GENERAL ACADEMIC SCHOOL)

Е.О. Песегова

E.O. Pesegova

*Инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, школа, специальные образовательные условия, модели инклюзивного образования.* В статье затрагивается история инклюзивного образования в России, которая привела к принятию ряда документов и внесению изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Эти изменения позволили детям с ограниченными возможностями здоровья ходить в общеобразовательные школы, как следствие, возникла потребность в создании специальных образовательных условий, которые получили отражение в моделях инклюзивного образования каждой отдельной школы.

*Inclusion, inclusive education, children with disabilities, disabled children, school, special educational conditions, models of inclusive education.*

This article deals with the history of inclusive education in Russia, which led to the adoption of a number of documents and amendments to the Federal Educational Act in the Russian Federation. These changes allowed children with disabilities to go to General academic schools, as a result, there was a need to create special conditions which were reflected in the models of inclusive education of each individual school.

**И**нклюзивное образование – явление относительно новое, и процесс его становления в России еще не окончен. Если мы обратимся к истории, то первая школа инклюзивного образования «Ковчег» появилась в Москве в 1991 г., уже через год в рамках проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья» во многих регионах страны были созданы экспериментальные площадки [1]. Позже были внесены поправки в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», касающиеся инклюзивного обучения. Несмотря на эти изменения в законодательстве, далеко не все российские школы оказались доступны для детей с инвалидностью и ОВЗ. Трудности, которые возникли в процессе создания специальных образовательных условий, можно условно разделить на три группы: ресурсные, сюда относится как материально-техническое оснащение школ и классов, так и человеческий ресурс – это подготовленные и опытные учителя, тьюторы и другие специалисты; социальные – это готовность сверстников и родителей принять такого ребенка, адекватно и с пониманием относиться к его особенностям; информационные – как именно создать эти условия, что нужно учитывать при работе с той или иной нозологией.

Прежде чем мы дадим определение инклюзивному образованию, рассмотрим, что же вообще такое инклюзия. В широком смысле под инклюзией понимают

процесс включения во что-то, как часть целого. Т.В. Фурьева рассматривает инклюзию как социальную интеграцию человека с особенностями или его социальное принятие и включение на всех этапах жизни в общество [2], где социальная интеграция – это вхождение человека с ОВЗ в систему социальных взаимодействий, включение в ролевую систему, приобретение чувства групповой и социальной принадлежности [2]. Соответственно, инклюзивное образование – это образование, при котором все дети, несмотря на свои особенности (интеллектуальные, физические и т.д.), включены в общую систему образования и обучаются в общеобразовательных школах вместе со своими сверстниками.

В своих работах Н.Я. Семаго и С.В. Алехина пишут о том, что есть общие условия (ценностные, правовые, организационные, кадровые, средовые и содержательные), которые подходят всем, независимо от формы и выраженности нарушения, и специальные образовательные условия, которые для нас в рамках вопроса инклюзии наиболее важны. Они должны быть вариативны, потому что категории детей с ОВЗ и инвалидностью очень разнообразны. В связи с этим Н.Я. Семаго выделяет целостную систему специальных образовательных условий, именно они будут определять эффективность, в том числе и инклюзивного образования, отдельно взятого ребенка.

Специальные условия должны помочь учащимся с ОВЗ или инвалидностью освоить школьную программу наравне со сверстниками, полноценно включиться как в урочную, так и во внеурочную школьную жизнь, найти для себя подходящие кружки дополнительного образования. Возможны варианты полной включенности и частичной, например, у ребенка индивидуальное обучение, классно-урочная система по некоторым предметам, он участвует во внешкольных мероприятиях и посещает кружки дополнительного образования. Другой вариант, когда ребенок полностью на индивидуальном обучении, участвует во внешкольных мероприятиях, посещает кружки.

Сейчас перед директорами школ встает задача создать команду, в которой помимо учителей будет человек, курирующий инклюзивное образование, и узкие специалисты: психологи, дефектологи, логопеды, тьюторы и социальные педагоги. Их задача помочь адаптировать всех субъектов образовательного процесса к изменяющимся условиям, к которым относятся не только учителя и обучающиеся, но и их родители.

На сайтах общеобразовательных школ в разделе инклюзивного образования есть документ, который называется «Модель инклюзивного образования», в нем прописан целевой компонент, содержательно-функциональный, содержательно-технологический, управленческий и рефлексивно-оценочный. По сути, это отражение общих и специальных образовательных условий. На примере одной из Средних общеобразовательных школ г. Красноярска проанализируем этот документ. В данной школе количество учащихся с особенностями ежегодно растет, для примера, в 2017–2018 учебном году это был 21 человек, а в текущем уже 46 человек (3,6 % от всех учащихся). Помимо учителей начальной школы и учителей-предметников с ними работают 2 логопеда, 2 психолога, 2 дефектолога

и 2 социальных педагога, школа оборудована сенсорной комнатой. Для учащихся на основании заключений комиссии готовят адаптированные основные общеобразовательные программы, помимо образовательной деятельности они включены в дополнительное образование на базе школы и вне ее. Для реализации более успешного и эффективного образовательного процесса школа сотрудничает с различными учреждениями, общественными и родительскими организациями. Несмотря на то что школа является городской базовой площадкой по формированию безбарьерной универсальной среды для детей с ОВЗ, в ходе работы возникают трудности, которые также прописаны в «Модели инклюзивного образования». Знакомство родителей с этим документом может помочь определиться при выборе школы для своего ребенка, составить список вопросов к руководству, чтобы понимать, подходит ли конкретно им данное учебное заведение.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что специальные образовательные условия являются важным компонентом, от того насколько умело учителя и другие сотрудники школы смогут создать их для каждого отдельно взятого ребенка с ОВЗ или инвалидностью, будет зависеть успех инклюзивного образования. Формирование инклюзивного образования достаточно длительный и трудоемкий процесс, который требует терпения от всех участников, он должен помочь как можно большему количеству детей успешно адаптироваться в школе, завести друзей, получить образование и в дальнейшем поступить в вуз, чтобы получить профессию.

### **Библиографический список**

1. Шатлова Н.А. Сущность инклюзивного обучения в России: сборник. 2017. С. 88–94.
2. Фуряева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 280 с.
3. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.
4. Семаго Н.Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы: учебно-методическое пособие / Педагогический университет «Первое сентября». Москва, 2014. 38 с.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

В.А. Мовчан

V.A. Movchan

Научный руководитель Ю.А. Черкасова  
Scientific adviser Yu.A. Cherkasova

*Умения общения, нарушения интеллекта, младший школьный возраст, реабилитационный центр, психолого-педагогические условия развития умений общения.*

В статье представлены результаты исследования актуального состояния развития умений общения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Описаны условия, способствующие повышению эффективности психолого-педагогической работы по развитию умений общения детей, апробированные в процессе исследования на базе реабилитационного центра для детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Communication skills, intellectual disabilities, primary school age, rehabilitation center, psychological and pedagogical conditions for the development of communication skills.*

The article presents the results of a study of the current state of development of communication skills of primary school children with intellectual disabilities. The article describes the conditions that contribute to improving the effectiveness of psychological and pedagogical work on the development of children's communication skills, tested in the course of research on the basis of a rehabilitation center for children with disabilities.

Развитые умения и навыки общения являются одним из значимых условий, обеспечивающих успешную социализацию детей с нарушениями развития. В современной психолого-педагогической науке накоплен достаточный опыт изучения специфических особенностей развития умений общения у детей с нарушениями интеллекта (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Нуриева Л.Г., Богдашина О.Б., Ф. Волкмар, Л. Винг, С. Шор). В трудах отечественных и зарубежных ученых подчеркивается особое влияние целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию социально-коммуникативной сферы детей на их дальнейшее речевое, интеллектуальное, социальное развитие. Однако недостаточно изученными остаются вопросы, связанные с экспериментальным выявлением закономерностей формирования коммуникативной деятельности детей с нарушениями интеллекта, разработкой условий, способствующих повышению результативности психолого-педагогической работы, направленной на развитие компонентов общения. Особую актуальность приобретает данная проблема

в контексте работы специалистов-реабилитологов организаций социального обслуживания населения, чья деятельность направлена на создание и укрепление реабилитационного потенциала семьи, имеющей особого ребенка.

Наше исследование было организовано и проведено на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей-инвалидов, детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга» (г. Красноярск). В качестве выборочной совокупности выступили 16 детей младшего школьного возраста с различными нарушениями интеллекта: легкая, умеренная и тяжелая умственная отсталость, детский и атипичный аутизм. При проведении диагностики умений общения использовалась модифицированная методика А. Хаустова, ключевой метод диагностики – наблюдение. Нами были определены базовые умения общения, описанные на трех уровнях развития: высокий, средний или низкий. Были получены следующие результаты. Низкий уровень развития умений общения зафиксирован у 46,8 % детей экспериментальной группы, средний у 32 % и высокий у 21,2 %. Наименее сформированными оказались следующие умения: называть, комментировать, описывать предметы, действия, людей; привлекать внимание и задать вопросы; выражать свои чувства, эмоции, сообщить о них; вести диалог. Умение выражать просьбы и требования, умение давать ответную реакцию оказались наиболее сохранены.

Таким образом, мы пришли к пониманию необходимости создания специальных психолого-педагогических условий, направленных на решение проблемы развития общения у детей экспериментальной группы. В качестве основного условия выступило использование в реабилитационном процессе многофункциональной среды с центрами стимулирования коммуникативной деятельности детей, специалист которой является субъектом активизации коммуникативной деятельности ребенка. Многофункциональное пространство представляет собой творческую мастерскую, наполненную разнообразными развивающими играми, дидактическими материалами. При этом обязательным условием является возможность свободного выбора интересующей ребенка деятельности.

В нашем исследовании были созданы следующие центры активности: литературы и развития речи, игры, экспериментирования, творчества, драматизации, музыки, сенсорного развития. Главная задача педагога, работающего в среде, в процессе непринужденного обучения ненавязчиво выстраивать совместное занятие с учетом потребностей, возможностей и специфики выбранного ребенком вида деятельности.

На каждом этапе занятия у ребенка происходит развитие определенных умений общения. Так, например, на начальном этапе работы педагог приветствует ребенка и называет его по имени, а ребенок, в свою очередь, дает ответную реакцию: откликается на свое имя, отвечает на приветствие. В процессе исследования ребенком материалов, имеющихся в центре, он может попросить: о помощи,

повторить понравившееся действие, определенный материал или обозначить выбор того или иного предмета. На этапе непосредственной работы с материалами в центре активности происходит развитие диалоговых и описательных умений. Педагог стимулирует ребенка давать комментарии, называть различные предметы и описывать их по сенсорным признакам, а также инициирует диалог с ребенком, поддерживает его и учит соблюдать правила разговора. В процессе совместной работы педагога и ребенка развиваются также умения привлекать внимание и задавать вопросы. В конце занятия в ходе рефлексии ребенок учится выражать эмоции и чувства, сообщать о них педагогу доступными ему вербальными и невербальными средствами коммуникации.

Обязательным условием становится определение позиции «на равных» во взаимодействии «педагог–ребенок», что позволяет ребенку принимать самостоятельные решения, связанные с организацией работы: определять время, отводимое на занятие той или иной деятельностью, степень включенности в нее педагога.

Организация и проведение занятий с элементами коммуникативных, сюжетно-ролевых, подвижных, дидактических игр – следующее условие в работе по развитию умений общения детей экспериментальной группы. Игровая деятельность является мощнейшим стимулятором для развития умений общения. Именно в игре дети учатся общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми: откликаться на свое имя, просить какой-либо предмет или поиграть в любимую игру, активно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации, задавать вопросы, слушать и понимать обращенную речь. У детей происходит развитие связной речи в процессе создания сюжетного рассказа, сказки, используя различные приемы. Дети учатся вести диалог, используя языковые средства звучащей речи и невербальные компоненты: жест, мимику, средства интонационной выразительности.

Еще одним условием в нашем исследовании стало вовлечение родителей в качестве активных субъектов реабилитационного процесса через стимулирование естественно возникающих ситуаций общения. Развитие умений общения у детей с нарушениями интеллекта недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на выполнении жестко структурированных упражнений и заданий и протекает исключительно в рамках коррекционных занятий. Формирующиеся умения оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций, и не пролонгируются детьми в повседневную жизнь. Для решения этих проблем в процессе нашей работы применялся метод «сопровождающего обучения», который основан на использовании естественно возникающих ситуаций, эпизодов, их комбинировании с занятиями. При этом родители и педагог уделяют особое внимание поведению и эмоциональным реакциям ребенка, его готовности к взаимодействию, поиску возможностей для налаживания коммуникативного процесса в ситуациях повседневного взаимодействия.

Повторная диагностика, проведенная по окончании формирующей части эксперимента, позволила выявить положительную динамику в развитии умений общения участников исследования. Произошло увеличение количества детей с высоким уровнем на 37,6 %, средний уровень также увеличился и составил 37 %, низкий уровень зафиксирован у 25,4 % испытуемых. Таким образом, психолого-педагогическая работа по развитию умений общения детей была результативна.

### **Библиографический список**

1. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989. 95 с.
2. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. Изд. 3-е. М.: Теревинф, 2007. С. 6–26.
3. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: учебно-методическое пособие. – М.: Российский университет дружбы народов, 2007. С. 36.
4. Д.В. Чернев, Е.А. Черенева. Влияние мотивационных факторов на формирование продуктивности учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллектуального развития // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2(40). С. 175–180. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/06/28/>

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ БЕЗ ОПРЕДЕЛЕННОГО МЕСТА ЖИТЕЛЬСТВА

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF SUPPORTING RESOCIALIZATION OF PEOPLE WITHOUT FIXED ABODE

А.П. Барсукова

A.P. Barsukova

Научный руководитель Д.В. Кузина  
Scientific adviser D.V. Kuzina

*Люди без определенного места жительства, бездомность, ресоциализация, психолого-педагогическое сопровождение, социальное сопровождение.*

В статье рассмотрено социальное сопровождение людей без определенного места жительства. Охарактеризована ресоциализация лиц без определенного места жительства. Описаны задачи и практика реализации социального сопровождения лиц без определенного места жительства.

*People with no fixed abode, homelessness, resocialization, psychological and pedagogical support, social support.*

The article discusses the social support of people with no fixed abode. Resocialization of people with no fixed abode is characterized. The tasks and practice of implementing social support for people with no fixed abode are described.

Сопровождение процесса ресоциализации людей без определенного места жительства требует оказания специфической помощи гражданам, которую в учреждении социального обслуживания предоставить не могут в силу отсутствия ресурсов и полномочий. В связи с этим социальное сопровождение осуществляется путем привлечения организаций, предоставляющих такую помощь, на основе межведомственного взаимодействия в соответствии с Федеральным законом от 28.12.2014 № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации».

Социальное сопровождение людей без определенного места жительства – одно из направлений практического социального сопровождения в целом.

Социальный психолог Э. Фромм в своих трудах определял ресоциализацию как ситуацию, при которой индивид желает действовать таким образом, которым он и должен действовать в соответствии с требованиями общества, то есть когда внутренний императив и внешние требования поведения совпадают в действиях (или воздержании от действий) конкретного лица. [3].

Современная социальная работа активно использует понятие «ресоциализация» не только в постпенитенциарной практике, но и в отношении прочих

категорий получателей социальных услуг, в том числе применительно к людям без определенного места жительства [4].

Анализ научного термина в литературных источниках позволяет определить ресоциализацию людей без определенного места жительства как процесс восстановления и вторичного приобретения человеком утраченных социальных навыков и функций.

Реализация эффективного сопровождения возможна только при осуществлении комплексного анализа потребностей потенциального получателя на этапе предварительного исследования.

В задачи социального сопровождения можно отнести:

- проведение необходимой оценки индивидуальных потребностей людей без определенного места жительства по оказанию всесторонней помощи;
- обеспечение систематического контроля на всех этапах социального сопровождения людей без определенного места жительства;
- оказание поддержки самостоятельной деятельности людей без определенного места жительства в преодолении жизненных трудностей.

Каждая отдельная категория людей имеет определенные особенности, которые способствуют возникновению специфических трудностей в процессе организации социального сопровождения. Например, пожилые люди в процессе социального сопровождения склонны длительное время отвергать предлагаемые способы и методы социального адаптирования, погружаться в депрессивные состояния, гипертрофированно ощущать собственные социальные трансформации.

Люди без определенного места жительства, утратив собственное жилье и социальную принадлежность в обществе, теряют также способность налаживать и удерживать длительное время полноценную коммуникацию со специалистами, что значительно осложняет реализацию мероприятий по социальному сопровождению получателя социальных услуг.

Бездомность – это отсутствие постоянного жилища у индивидов или семей, что делает невозможным как ведение оседлого образа жизни, так и полноценное социальное функционирование. Увеличение числа бездомных происходит в периоды социальных потрясений и стихийных бедствий, а именно: войн, голода, наводнений, землетрясений, кризисных процессов в тех или иных странах [2].

Важной частью социальной работы с бездомными является реабилитационная деятельность, направленная на восстановление правового и социального статуса. Ресоциализация бездомных предполагает восстановление социальных связей, получение профессиональных квалификаций для интеграции в рынок труда.

Ожидаемый результат социального сопровождения в каждом конкретном случае – индивидуальный итог, напрямую зависящий от исходных данных получателя социальных услуг, его социально-коммуникативного потенциала, состояния здоровья, пола, возраста, стажа бездомности.

Социальное сопровождение процесса ресоциализации отличается гибкостью методов и инструментов, используемых специалистом по социальной работе в ходе реализации программы мероприятий по каждому конкретному получателю.

В связи с этим большую роль приобретает контроль за исполнением получателя данных ему рекомендаций на каждом из этапов ресоциализации, работа с мотивационной составляющей, стимулирование и поддержка.

Практика реализации социального сопровождения людей без определения места жительства показывает, что такие особенности, как алкоголизация данной категории и, как следствие, стойкие нарушения личности, обуславливают непостоянство и невозможность осуществления полного цикла социального сопровождения.

Стаж бездомности человека также определяет степень эффективности социально-педагогического воздействия специалиста на клиента. Чем более длительный отрезок времени человек живет на улице, тем менее эффективным становится взаимодействие с учреждениями социального обслуживания населения.

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон от 28.12.2013. № 442 «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации».
2. Павленок П.Д. Основы социальной работы: учебник. М.: ИНФРА-М, 2003. 395 с.
3. Фромм Э. Иметь или быть. М.: Наука, 2006. 320 с.
4. Фурьева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 290 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FORMING VALUES-BASED ATTITUDE TOWARDS FAMILY  
AMONG TEENAGERS THROUGH PROJECT ACTIVITY

Н.С. Волохова

N.S. Volokhova

Научный руководитель Д.В. Кузина  
Scientific adviser D.V. Kuzina

*Ценностное отношение, семейные ценности, подростковый возраст, проектная деятельность.*

В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования у подростков ценностного отношения к семье. Раскрываются воспитательные возможности проектной деятельности в формировании ценностного отношения к семье у подростков. В связи с этим делается вывод, что усвоение такой категории, как «ценностное отношение к семье», способствует возрождению семейных ценностей, традиций и памяти.

*Value attitude, family values, adolescence, project activities.*

The article discusses some aspects of developing teenagers' values-based attitude to family. Educational opportunities of project activities for developing a values-based attitude to family among teenagers are revealed. In this regard, it is concluded that the assimilation of such a category as "values-based attitude to family" contributes to the revival of family values, traditions and memory.

Социальные, политические и экономические преобразования в России вызывают деформацию некоторых духовных и культурных ценностей, которые были накоплены веками. Это сказывается и на обычной российской семье. Заметно изменение образа жизни членов семьи, ранний разрыв связи поколений, незнание генеалогии своей семьи, у молодого поколения снижается ценность семьи, наблюдается формирование системы ценностей, основанной на приоритете индивидуалистического «Я».

Социальный институт семьи считается ключевым условием сохранения и поддержания культурной преемственности и истории народа, традиций, как условий национальной безопасности государства.

Сегодняшние реалии, данные социологических и психологических исследований подтверждают, что назрела необходимость формирования у современных подростков ценностного отношения к семье.

Подтверждением этому служат многочисленные обращения ученых (Г.М. Андреевой, Ю.В. Васильевой, О.Л. Зверевой, Е.Н. Сорочинской, А.В. Мудрика Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, Т.В. Лодкиной, Л.И. Маленковой

и др.) к проблемам разновозрастной семьи и ценностного отношения молодого поколения к этому вопросу.

Ценностное отношение наиболее четко выражено в ситуациях, требующих ответственных решений, ведущих к значительным последствиям и предопределяющих последующую жизнь человека.

Ценностное отношение к семье у подростков следует понимать как интегральное образование личности, характеризующиеся следующими признаками:

- понимание сопричастности к семье и своему роду, которое выражается через почитание родителей, предков;
- осознание особой важности нравственных ценностей – любви, верности, уважения, гордости – как составляющих основу семьи;
- желание передавать и умножать национальные, культурные традиции семьи;
- эмпатия к родным и близким, забота о родственниках;
- моральное удовлетворение от признания и любви родителей, реализации потребности в общении.

По результатам научных исследований возраст подростка, который находится между профессиональным самоопределением и развитием осознанного отношения к своему Я, особенно чувствителен к формированию ценностного отношения к семье и семейным ценностям. Необходимо направить эти процессы на сохранение традиционных семейных ценностей и традиций, сохранение важности почитания предков, памяти и родства.

По нашему мнению, большие возможности в контексте формирования ценностного отношения к семье среди подростков обеспечиваются исследовательской деятельностью, связанной с семейной и национальной памятью, и традициями, что позволяет нам возродить связь поколений и познакомить молодых людей с традиционной семейной культурой.

Большой потенциал в условиях дополнительного обучения для формирования ценностных отношений личности заложен в деятельности проекта. Проект позволяет интегрировать сферу теории, общественно значимые ценности и процесс их присвоения. При этом подростки ищут решения личных важных проблем, основанных на интеграции знаний, мета-предметных навыков и субъективного опыта.

Особенность формирования ценностного отношения подростков к семейным традициям средствами проектной и исследовательской деятельности позволяет воспитывать у подростков семейные духовно-нравственные ценности: любовь, доброту, чуткость, сострадание, отзывчивость через изучение традиций, обычаев, моральных норм в процессе плодотворного и деятельного проведения семейного досуга.

Проблема проектной деятельности исследовалась в многочисленных работах зарубежных и отечественных ученых: Дж. Дьюи, В.И. Загвязинского, В.Д. Симоненко, В.А. Сластенина, А.С. Тихоновой, А.В. Хуторского, С.Т. Шацкого, Г.И. Щукиной и др.). Некоторые ученые рассматривают проектную деятельность как фактор социализации (О.А. Козлова), как основу формирования ценностных ориентаций (С.Б. Капелева).

Отношение к семье как социально значимой ценности – это личностное новообразование, характеризующееся пониманием личностью значимости семейных традиций как основы преемственности поколений и социального единства, принятием личностного смысла ценности «семья» и проявляющееся в уважительном отношении к истории своей семьи и государства, к прошлому, к подвигам своих предков – защитников Отечества, повышающее уровень патриотизма, формирующего гражданскую позицию личности.

### **Библиографический список**

1. Алибекова З.Н. Психолого-педагогические основы формирования эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (19).
2. Кильдюшова П.Е. Воспитательный потенциал социального проектирования в формировании у школьников ценностного отношения к семье // Актуальные проблемы педагогики и психологии. Казань: Отечество, 2016. С. 23–28.
3. Коренькова М.С. Формирование у старшеклассников отношения к семье как социально значимой ценности в условиях проектной деятельности: диссертация. Волгоград, 2015. 211 с.
4. Коренькова М.С. Учебные проекты и ценностное отношение к семье // Современное общество, наука и образование: модернизация и инновации: сб. тр. по материалам Международ. науч.-практ. конф. 31 окт. 2013 г.: в 5 ч. Ч. IV / М-во образования и науки РФ. М.: АР-Консалт, 2013. С. 72–76.
5. Молчанова Н.В. Патриотическое воспитание студентов в условиях социально-культурной деятельности историко-мемориальной направленности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 1 (43). С. 82–87. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/04/01/>
6. Федоренко С.С. Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков: учебно-методическое пособие. СПб.: Свое издательство, 2014. 403 с.
7. Штин Н.И. Формирование ценностного отношения к семье у школьников во внеурочной деятельности: диссертация. Тольятти, 2018. 101 с.

# К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

## SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH DISABLED CHILDREN BY MEDIA SOURCES

О.К. Гноевская

O.K. Gnoevskaya

Научный руководитель С.В. Шик  
Scientific adviser S.V. Shik

*Социально-педагогическая поддержка, инвалид, средства массовой информации, семья, ребенок-инвалид, контент.*

В статье рассмотрена социально-педагогическая поддержка посредством СМИ, выделены и проанализированы средства массовой информации, являющиеся по сути методом этой поддержки.

*Social and pedagogical support, disabled, mass media, family, disabled child, content.*

The article reveals the essence of social and pedagogical support by media sources; various kinds of media sources which are in fact the method of this support are allocated and analyzed.

За последние двадцать лет в России и в мире наблюдается тенденция к увеличению численности детей-инвалидов: если в 2010 г. в России насчитывалось 519 тыс. детей-инвалидов, то в 2016 г. этот показатель достиг 617 тыс. [1]. Формирование дружественного отношения общества к детям-инвалидам – одно из важнейших условий для их развития и полноценного включения в жизнь социума. При этом очень важно, что данной категории граждан должна всецело оказываться поддержка [4]. Социально-педагогическая поддержка – это помощь в индивидуализации ребенка, особая педагогическая деятельность, обеспечивающая индивидуальное развитие ребенка [2]. В нашем исследовании СМИ играют ключевую роль в социально-педагогической поддержке семей с детьми-инвалидами: несут собой информированность общества о детях с ограниченными возможностями здоровья и детях-инвалидах; экономическую поддержку семьи (благотворительные фонды и частные пожертвования); разрушают стереотипы о детях-инвалидах и их семьях [3].

Мы провели контент-анализ средств массовой информации специальной социальной направленности для выявления того, как освещается в СМИ социально-педагогическая поддержка семей с детьми-инвалидами. К вышеупомянутым мы отнесли: «Спас», «ОТР», радио «Маяк».

На «Спасе» нас заинтересовали следующие программы: «Прямая линия жизни» (в процессе эфира поднимается тема аборт в России, ее проблематика, причины, статистика); «Встреча» (формат программы – беседа, люди разных

возрастов и профессий задают вопросы протоиерею); «Я хочу ребенка» (программа служит не только пособием о воспитании приемного ребенка и популяризации усыновления, но и инструментом устройства в семью); «Я тебя люблю», «Я очень хочу жить» (программа о людях, которые имеют серьезные заболевания, но тем не менее продолжают, цитата «жить радостно»). На телеканале ОТР интересна программа «Активная среда» – здесь освещается благотворительная деятельность организаций и фондов, а также неравнодушных людей, желающих помочь. В программе «Любить нельзя воспитывать» (радио «Маяк») программе освещается благотворительная деятельность организаций и фондов, а также отдельных неравнодушных людей, желающих помочь нуждающимся.

Все теле- и радио передачи с заявленной тематикой проблем семей с детьми-инвалидами четко придерживаются этого направления.

Опираясь на выявленные нами критерии (неторопливый и спокойный тон как со стороны ведущего и спикеров, так и со стороны героев программы; наличие специалиста; достоверная психолого-педагогическая информация; информационно-справочный материал), можно отметить, что во всех заявленных программах присутствовал хотя бы один специалист в сфере психологии, педагогики, православной церкви или медицины. Благодаря профессионализму спикеров возникало ощущение доверия, информация казалась авторитетной, ее хотелось анализировать и запоминать. Беседа велась спокойно, с предоставленной возможностью выговориться каждому.

Говоря о наличии грамотных и достоверных знаний в интересующих нас областях, стоит обратить внимание, что практически в каждой программе была некая «консультация психолога» с советами и путями решения тех или иных проблем гостей студии, а также слушателей.

Также среди изученных нами выпусков мы отметили наличие актуальной статистики, понятийного аппарата, описания нынешней ситуации в области обсуждаемой темы. Например, программе «Прямая линия жизни» (телеканал «Спас») со стороны зрительской аудитории поднимаются крайне актуальные вопросы оставления детей на попечение государства или проблем семей, в которых растет и воспитывается ребенок-инвалид. В данной программе затрагивается вопрос этики: что делать, когда врачи ставят при беременности страшный диагноз: «У рожденного ребенка будет инвалидность». Оставлять или нет? С какими трудностями столкнется семья, когда малыш появится на свет? В программе этого же канала «Я тебя люблю» тема семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью, была поднята лишь однажды – в январе 2019 г. В течение 50-минутной программы зрителю предоставили познакомиться с тремя историями и тремя заболеваниями, вследствие которых был дан диагноз «инвалидность» – аутизм, синдром Дауна, а также ДЦП. Программа «Активная среда» транслируется на канале ОТР. освещается благотворительная деятельность организаций и фондов, а также отдельных неравнодушных людей, желающих помочь нуждающимся. Призывая к социальной активности и развивая идею добра, создатели программы поддерживают волонтерские начинания, показывая, как активная гражданская позиция

может дать толчок к возрождению традиций милосердия. Тема детей с инвалидностью поднимается достаточно часто и освещается широко. В данной телепрограмме акцент делается на позитивном примере успешной адаптации детей с инвалидностью в социуме. Основная идея – польза благотворительности.

### **Библиографический список**

1. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. 72 с.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / ред.-сост. А.Н. Тубельский, А.О. Зверев. М., 2002.
3. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.
4. Суворова Е.В., Фуряева Т.В. Социально-педагогическая поддержка в учреждениях социальной сферы семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 2 (44). С. 14–21. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/07/01/>

# СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ БЕЗ ОПРЕДЕЛЕННОГО МЕСТА ЖИТЕЛЬСТВА В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

## SUPPORTING RESOCIALIZATION PROCESS OF PEOPLE WITHOUT FIXED ABODE IN PRACTICE OF MODERN SOCIAL WORK

И.В. Захарченко

I.V. Zakharchenko

Научный руководитель Д.В. Кузина  
Scientific adviser D.V. Kuzina

*Лица без определенного места жительства, бездомные, ресоциализация, социальное сопровождение, сопровождение процесса ресоциализации.*

В статье описано сопровождение процесса ресоциализации лиц без определенного места жительства. Определены причины появления лиц без определенного места жительства. Перечислены отличительные характеристики бездомных.

*People with no fixed abode, homeless people, resocialization, social support, support for the process of resocialization.*

The article describes supporting resocialization process of people without fixed abode. Certain reasons for the appearance of people with no fixed abode are defined. The distinguishing characteristics of homeless people are listed.

Социальная работа по ресоциализации бездомных на сегодняшний день представляет собой одно из приоритетных направлений государственной социальной политики, поскольку численное увеличение данной социальной категории крайне отрицательно сказывается на общем уровне общественного благополучия.

Актуальность темы исследования обусловлена ростом бездомности в России за последние два десятилетия, что вызвано системным социально-политическим и экономическим кризисом и связано с резким изменением курса государства и социально-экономической поляризацией населения, образованием обширных слоев, находящихся в состоянии социально-экономического и социально-бытового бедствия. Это бедствие умножается в связи с неадекватным состоянием гражданского права, не обеспечивающим эффективной защиты прав и интересов массовых категорий населения как в сфере свободного рынка жилья, так и государственных жилищных гарантий.

Для лиц без определенного места жительства характерно отсутствие постоянного жилища, что делает невозможным как ведение оседлого образа жизни, так и полноценное социальное функционирование. Причины появления лиц без определенного места жительства многообразны, главные из них: отсутствие жилья,

прописки, работы. Социальная нестабильность человека, утратившего собственное место жительства, а вместе с тем и некий социальный статус и принадлежность, обуславливает его потребность в социальном сопровождении.

Термин «социальное сопровождение» как технология помощи людям в сложной жизненной ситуации появился и в теории социальной работы. Но все активнее его стали использовать именно практики социального обслуживания населения в нашей стране. Практика оказания социальных услуг в нашей стране показала, что не все виды оказания помощи можно свести к обслуживанию, поддержке, обеспечению.

Социальное сопровождение осуществляется путем привлечения организаций, предоставляющих такую помощь, на основе межведомственного взаимодействия в соответствии со статьей 28 настоящего Федерального закона. Мероприятия по социальному сопровождению отражаются в индивидуальной программе [1].

Социальное сопровождение призвано поддерживать, мобилизовывать, активизировать, укреплять и расширять собственный потенциал клиента. В связи с этим высокую практическую ценность приобретает одновременное взаимодействие специалистов разных учреждений.

«Сопровождать» – значит «сопутствовать», «способствовать» [3]. Для клиентов учреждений социального обслуживания социальное сопровождение означает возможность получать адресную помощь в виде консультаций, мастер-классов, лекций и семинаров по актуальным темам у соответствующего специалиста.

Чем более полным и согласованным будет это сопровождение, тем более высокой становится вероятность ресоциализации наибольшего числа людей без определенного места жительства.

Ресоциализация – возвращение или укрепление социальных связей, усвоение индивидом ценностей и норм, отличающихся от усвоенных им ранее, вид личностного изменения, при котором зрелый индивид принимает тип поведения, отличный от принятого им прежде, восстановление социального и личностного статуса, реинтеграция и востребованность в обществе [2]. Сопровождение процесса ресоциализации бездомных подразумевает непрерывную посредническую работу, индивидуально-ориентированное содействие гражданину в восстановлении его социального статуса. Данный тип сопровождения исключает возможность работы одновременно с группой получателей, поскольку уникальность каждой жизненной ситуации обуславливает необходимость разработки индивидуального плана социального сопровождения.

Для осуществления максимально эффективного социального сопровождения ресоциализации бездомного важно изначально корректно идентифицировать социальные особенности конкретного бездомного человека. Необходимо учитывать тот факт, что бездомные представляют собой неоднородную группу, что предполагает различные подходы к их социально-трудовой адаптации. Это вопросы не только трудоустройства, содействия в получении жилья, направлений в стационары для лечения, но и различные формы социально-психологической помощи с учетом возраста и пола людей без определенного места жительства.

Так, среди основных отличительных социальных характеристик лиц без определенного места жительства можно выделить: возраст и пол человека; состояние здоровья (наличие хронических заболеваний); стаж бездомности человека; прошлый социальный статус, в том числе профессионально-трудовой, семейный; особенности темперамента и акцентуаций характера человека; наличие алкогольной зависимости, стаж алкоголизации человека; наличие родственников человека, уровень потенциала восстановления родственной коммуникации; наличие профессии, стажа работы; наличие судимости; обстоятельства, предшествующие утрате постоянного места жительства.

Совокупность вышеперечисленных характеристик составляют индивидуальный портрет клиента, который обуславливает последующий выбор методов и инструментов воздействия, интенсивность и продолжительность мероприятий, входящих в систему социального сопровождения конкретно для данного клиента.

Человек без определенного места жительства больше прочих клиентов учреждений социального сопровождения подвержен частым сменам настроения и характерным низким уровнем мотивации. Поддержание продуктивной коммуникации клиента со специалистом по социальной работе в рамках социального сопровождения становится приоритетной задачей.

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон от 28.12.2013. № 442 «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации».
2. Елсукова А.Н. Социология: учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Елсукова, Е.М. Бабосов, А.Н. Данилов и др. 5-е изд. Минск: ТетраСистемс, 2004. 544 с.
3. Фуряева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2017. 290 с.

# РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ УМЕНИЙ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

## DEVELOPING ELEMENTARY DIGITAL LITERACY SKILLS OF OLDER ADOLESCENTS IN A PSYCHONEUROLOGIC BOARDING SCHOOL

Т.В. Кулешова

T.V. Kuleshova

Научный руководитель Ю.С. Николаева  
Scientific adviser Yu.S. Nikolaeva

*Элементарные умения цифровой грамотности, старшие подростки с умственной отсталостью, воспитанники психоневрологического интерната, образовательный курс, специальное обучение.*

В статье отражен опыт реализации педагогического курса «Компьютерный гений», направленный на развитие элементарной цифровой грамотности у воспитанников психоневрологического интерната.

*Elementary digital literacy skills, older adolescents with mental retardation, neuropsychiatric boarding school pupils, educational course, special training*

The article reflects the experience of implementation of the pedagogical course «Computer Genius» aimed at the development of elementary digital literacy among pupils in a neuropsychiatric boarding school.

**В**ладение элементарными умениями цифровой грамотности входят в обязательные компетенции современного человека, жизнедеятельность которого не мыслима без взаимодействия с компьютером, разнообразными гаджетами, использования возможностей Интернета. Элементарная цифровая грамотность, определяемая как базовый набор знаний, умений и навыков, которые необходимы для жизни в современном мире, для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета [1, с. 36], важна для социализации и жизнедеятельности в информационном обществе подростка с умственной отсталостью. О.И. Кукушкина говорит о двух значениях внедрения компьютерных технологий в специальное обучение учащихся с умственной отсталостью:

- 1) обучение учащихся грамотному пользованию новыми орудиями деятельности;
- 2) использование новых компьютерных технологий в целях коррекции нарушений и общего развития аномального ребенка [3].

Акцент на первом значении позволяет считать работу по развитию элементарной цифровой грамотности актуальной и практически значимой. Предпроектное исследование профессиональных склонностей воспитанников психоневрологического интерната 14–18 лет при использовании дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова показало, что данной категории

подростков интересны профессии системы «человек-техника», «человек-знак», а потому программа развития элементарной цифровой грамотности будет отвечать их профессиональным интересам [2].

На основе авторской программы Л.Л. Босовой «Информатика» [4], а также пособия И.Г. Семакина, Е.К. Хеннера [5] с учетом психофизических особенностей воспитанников психоневрологического интерната был разработан и реализован проект «Компьютерный гений», нацеленный на ознакомление воспитанников психоневрологического интерната с цифровыми ресурсами и овладение техникой их практического применения. Основу проекта составил образовательный курс по развитию элементарной цифровой грамотности у учащихся с умственной отсталостью, рассчитанный на 37 занятий с учетом входной, текущей и итоговой диагностики. К примеру, в курсе рассматривались такие темы, как: «Основные требования при работе на компьютере», «Знакомство с символьными и цифровыми клавишами на клавиатуре», «Счет в режиме калькулятора», «Основные операции с файлами «Корзина»», «Основные команды MS Word», «Создание новых папок и документов, перемещение их в операционной системе» и др.

В работе со старшими подростками с умственной отсталостью использовались различные формы обучения воспитанников: устное изложение материала (рассказ, беседы, объяснения, пояснения), демонстрация картин, таблиц, слайдов, фильмов, видеоматериалов, организация практических работ, учащихся под руководством педагога через выполнение самостоятельных и практических работ. Учитывались принципы обучения воспитанников с умственной отсталостью: осуществление дифференцированного и индивидуального подхода, наглядность, доступность, практическая направленность, концентризм материала в курсе (изучение одной и той же темы в течение года с постепенным наращиванием сведений).

Наблюдение за освоением воспитанников знаний и умений показал их относительный рост. Было проведено три серии наблюдения по авторской методике (входная, текущая и итоговая диагностики), которые показали, что элементарные цифровые умения воспитанников постепенно развивались. Наибольший рост произошел по умениям «Знание символьных и цифровых клавиш на клавиатуре», «Счет в режиме калькулятора», «Умение открывать приложения».

В целом реализация проекта «Компьютерный гений» оказалась успешной, что стало поводом для разработки методических рекомендаций по реализации курса в другой образовательной практике.

### **Библиографический список**

1. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6-2. С. 35–38.
2. Дьячук А.А. Взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков // Вестник государственного университета Дубны. Сер.: Науки о человеке и обществе. 2017. Т. 2. № 2(4). С. 76–84. URL: <http://vestnik.fsgn.uni-dubna.ru/ru/>
3. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы // Дефектология. 1994. № 5. С. 3–9.
4. Босова Л.Л. Информатика: учебник для 7 класса. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.
5. Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Информатика и ИКТ. Базовый уровень. 8–9 класс. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.

# ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТАНЕЦ КАК МЕТОД СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

INCLUSIVE DANCE

AS A METHOD OF SOCIAL ADAPTATION FOR PEOPLE  
WITH DISABILITIES

И.И. Тарасенко

I.I. Tarasenko

*Научный руководитель Д.В. Кузина*  
*Scientific adviser D.V. Kuzina*

*Люди с ограниченными возможностями, дезадаптация, социальная адаптация, инклюзивный танец, танцевальная терапия.*

**В статье рассмотрено, какое влияние оказывают танцы на социальную адаптацию людей с ОВЗ. Определено значение инклюзивного танца как метода социальной адаптации для людей с ограниченными возможностями и его история зарождения в России.**

*People with disabilities, maladaptation, social adaptation, inclusive dance, dance therapy.*

**The article considers the influence of dancing on social adaptation of people with disabilities. The significance of inclusive dance as a method of social adaptation for people with disabilities and its origin in Russia are detected.**

**В** современных условиях общества социокультурная реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) сегодня выходит на первый план как метод в развитии навыков адаптации в современном обществе. Н.Д. Фирер в своей статье «Особенности социальной адаптации пожилых людей в Красноярском крае» считает, что адаптация людей с ОВЗ это сложный и многофакторный процесс [5]. Социокультурная реабилитация включает в себя разнообразный спектр различных методов культурологического направления, ориентированные на социализацию и интеграцию людей с ОВЗ в полноценную социальную деятельность. Ведь социализация заключается не только в их адаптации к окружающей среде, но и в возможности самореализации и самоутверждении.

Танцы являются одним из самых эффективных методов в социокультурной реабилитации людей с ОВЗ, так как включают в себя работу не только с телом, но движениями и эмоциями одновременно. Человечество во все времена использовало танец как способ выразить свои чувства, настроение. Танец стал смыслом жизни человека, как в физической, так и в интеллектуальной деятельности, а также одним из способов формирования методов адаптации с окружающим миром. В танце человек использует естественные для тела движения, которые являются основой танца, имеющие лечебно-оздоровительный потенциал, выступающие в качестве метода социокультурной и психологической адаптации.

Психолог М.Г. Сорокина считает, что танцевальная терапия как метод социальной адаптации для людей с ОВЗ является «мягким и безопасным, что особенно важно в терапии людей с ограниченными физическими и психическими возможностями, а по своей глубине не уступает психоанализу» [4].

В силу разных причин и проблем люди с ОВЗ испытывают дефицит двигательной активности. Более того, у них отсутствует мотивация для внесения изменений в свою обычную жизнь, что приводит к ряду различных социальных проблем и росту их дезадаптации в обществе. Занятия же танцами через естественные и раскованные танцевальные движения способствуют избавлению от телесного дискомфорта, от внутренней напряженности, раскрытию личностных ресурсов и устранению чувства социальной несостоятельности, что говорит об актуальности и эффективности этого метода в развитии навыков адаптации в современном мире у людей с ОВЗ [6].

Психолог В. Райх основатель телесно-ориентированной терапии говорил, что «существует связь между мышечным напряжением и эмоциональной блокировкой» [3]. Согласно его теории, если мышцы постоянно напряжены и не позволяют психической энергии течь свободно, то в результате у человека возникают различные психологические проблемы.

Его последователь известный психолог и ученый А. Лоуэн подчеркнул, что «в основе танцевального искусства лежит музыкальный ритм, организующий движение, способствующей мышечной разрядке» [1].

Использование танца в разрешении этих проблем выглядит как самый лучший метод. Ведь занятия танцами имеют способность отвлекать человека от заикливания на личных переживаниях, обыденности, увлекая его в сферу, которая естественным образом подталкивает его к потребности для самореализации и развивает способность к абстрактному мышлению.

Движения в танце создают благоприятную основу для совершенствования психических функций, а организующее начало музыки требует постоянной концентрации внимания, запоминания условий выполнения упражнений и быструю реакцию на смену музыкальных фраз. Танцевальные движения укрепляют разные группы мышц и улучшают работу суставов, воздействуя на такие способности, как быстрота, точность и синхронизация движений. Таким образом, танец мы можем рассматривать как один из механизмов социальной адаптации людей с ОВЗ, позволяющий улучшению их когнитивных способностей.

Цитируя слова психолога и президента благотворительного фонда «Преодолейка» города Москвы Анну Гонек: «Эмоции и чувства, которые человек переживает и переосмысливает, занимаясь танцем, дают сильную увлеченность и мотивацию к саморазвитию» [7], мы говорим о преимущественном значении танца для людей с ОВЗ. И уникальный смысл здесь приобретают инклюзивные танцы, это «комби» пары или коллективы, где участниками танцевального творчества являются люди с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды), профессиональные танцоры и люди, не имеющие танцевальной подготовки.

Занятие инклюзивными танцами является инновационным методом в развитии навыков адаптации и социализации инвалидов, которые зародились в Великобритании в конце 1960 г., а в нашей стране получили активное развитие с 2013 г. Председатель Центра социокультурной анимации «Одухотворение» Леонид Тарасов провел первый в России Международный благотворительный танцевальный фестиваль «InclusiveDance», целью которого было «популяризовать танцевальное искусство как средство эффективной социальной интеграции и реабилитации людей с инвалидностью». Это послужило мощным толчком развитию инклюзивного танцевального движения в нашей стране. С каждым годом количество коллективов и участников фестиваля растет, а значение инклюзивного танца для людей с ОВЗ приобретает особый смысл и значение.

В Красноярском крае первый инклюзивный танцевальный коллектив «Магнолия» был создан в 2014 г. на базе МБУ «КЦСОН» города Железногорска. Это был первый инклюзивный коллектив в Красноярском крае, его участниками были двое мужчин – колясочники и девушки, специалисты Центра социального обслуживания. Сейчас в крае уже существует четыре инклюзивных коллектива.

Для участников коллективов танцы – это не просто досуг и веселое времяпровождение, а возможность более быстрой социальной адаптации, ведь им довольно сложно снова вернуться в общество после перенесенного заболевания. Кроме физического недуга, необходимо преодолеть и психологический барьер, а это порой гораздо сложнее.

Например, Александр участник одного из коллективов, перенесший два инсульта и два инфаркта, год был прикован к постели, а потом пересел на коляску. Занятие танцами дает ему возможность развивать память, улучшить моторику рук, а самое главное, это дало ему шанс развивать свои коммуникативные связи и навыки адаптации.

Можно многое рассказать о каждом участнике коллектива, и у каждого своя история — это история преодоления, победы над собой, победы духа. Но объединяет их одно, это то, что они раскрепостились, стали более уверенными в себе. Подготовка к концертам, каждое выступление для них и для зрителей это волнующие моменты. Но кроме ярких впечатлений, репетиций и концертов – это волевые усилия, физическая нагрузка, которая в итоге положительно сказывается на их физическом здоровье и эмоциональном состоянии.

Особое участие в танцевальной терапии людей с ОВЗ играют специалисты Центров социального обслуживания. Учреждение активно развивает реабилитационное направление через танцевальную терапию, привлекая инвалидов с разными нарушениями здоровья. Специалисты Центра, применяя в своей работе такие инновационные технологии, как танцевальная терапия, комплексно подходят к проблеме людей с ОВЗ, стараясь находить эффективные методы реабилитации, выявляя их скрытые возможности и способности, а также учитывая возрастные интересы и личностно-характерологические особенности, оказывая содействие в дальнейшей их социализации и интеграции в общество.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что танцы для людей с ОВЗ являются эффективным способом для укрепления и развития психофизического аппарата в реабилитационном процессе. Занятие танцами для людей с ОВЗ – это реальная возможность раскрыться личностно, реализовать творческую индивидуальность через невероятные волшебные силы искусства, что и означает улучшение качества жизни и успешную социализацию.

### **Библиографический список**

1. Карабанова С.Ф., Коноплева Н.А., Кучеренко А.Л. Танцевальное искусство как средство социокультурной психологической адаптации людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологические науки. 2015. № 12. С. 1698–1703.
2. Ковальчук О.В., Собкалова Е.И. Танец как метод социокультурной реабилитации людей с ограниченными возможностями // Наука. Искусство. Культура. 2017.
3. Райх В. Характероанализ. Техника и основные положения для обучающихся и практикующих аналитиков. М.: Когито-Центр, 2006. 207 с.
4. Сорокина М.Г. Танцевальная терапия в реабилитации инвалидов. Пермь, 2019. 39 с.
5. Фирер Н.Д. Особенности социальной адаптации пожилых людей в Красноярском крае // Современная социальная работа: тенденции и перспективы. Ульяновск: Зебра. 2018. № 3. С. 55–63.
6. Фуряева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2017. 290 с.
7. Анна Гонек и проект «Преодолей-ка». URL: Режим доступа: <https://inclusive-dance.ru/ru/media-id/stati/444-anna-gonek-i-proekt-preodolej-ka.html>
8. «Inclusive Dance». URL: <https://inclusive-dance.ru/ru/about-ru/2013-2016-gg.html>

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
FOR DEVELOPING SELF-REGULATION  
OF ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN  
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

О.Г. Рыбакова

O.G. Rybakova

*Научный руководитель Ю.А. Черкасова  
Scientific adviser Yu.A. Cherkasova*

*Саморегуляция деятельности, старший дошкольный возраст, дети с особыми образовательными потребностями, Монтессори-педагогика, психолого-педагогические условия развития саморегуляции деятельности.*

В статье представлены результаты исследования актуального состояния развития саморегуляции деятельности детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Описаны условия, способствующие повышению эффективности психолого-педагогической работы по развитию саморегуляции деятельности детей, апробированные в процессе исследования на базе частного детского центра.

*Self-regulation of activity, senior preschool age, children with special educational needs, Montessori pedagogy, psychological and pedagogical conditions for developing self-regulation of activity.*

The article presents the results received from the study of the current level of self-regulation of the activities among older preschool children with special educational needs. The article describes the conditions that contribute to improving the effectiveness of psychological and pedagogical work on the development of self-regulation of children's activities, tested in the course of research on the basis of a private children's center.

**С**аморегуляция деятельности один из важнейших аспектов успешности протекания интеллектуального развития детей. Она напрямую связана с успешностью дальнейшего обучения в школе. Для адекватного формирования личности и готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста должны быть сформированы умения и навыки самоконтроля и саморегуляции собственной деятельности.

Под саморегуляцией деятельности мы понимаем процесс управления человеком собственными психологическими, физиологическими состояниями, действиями и поступками. Сформированность таких умений, как: умение определять, ставить и удерживать цель деятельности; моделировать собственную

деятельность (определение условий для реализации целей); выстраивать программу действий по достижению поставленных задач; поэтапно реализовывать ее; контролировать и оценивать собственные действия; при необходимости – корректировать результаты, обеспечивает результативность саморегуляции деятельности.

Г.И. Жаренкова, Т.Д. Пускаева, У.В. Ульяновка отмечают, что у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии уровень сформированности компонентов саморегуляции деятельности гораздо ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Для проведения исследования актуального состояния развития саморегуляции детей нами были определены следующие критерии: интерес к деятельности, целеполагание, сформированность учебных действий и контроль. Экспериментальное исследование проводилось на базе частного детского учреждения г. Красноярска. В эксперименте принимали участие 16 детей 5–6 лет с особыми образовательными потребностями.

В ходе диагностики нами были получены следующие результаты. У 50 % детей низкий уровень сформированности интереса к деятельности, у 44 % средний и только 6 % (1 ребенок) демонстрирует высокий уровень. Также 37 % детей имеют низкий уровень сформированности целеполагания, 63 % средний уровень. Низкий уровень сформированности учебных действий имеют 63 % детей, у 37 % средний уровень. Уровень контроля у 50 % детей низкий и у 50 % средний.

Таким образом, мы пришли к пониманию необходимости создания психолого-педагогических условий, направленных на развитие саморегуляции деятельности у детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Ключевой идеей в нашей экспериментальной работе стало применение элементов свободной работы по методу М. Монтессори при организации занятий с детьми. Нами были определены и реализованы следующие психолого-педагогические условия.

1. Специально подготовленная предметно-пространственная среда, содержащая материалы автодидактического характера. В такой среде у ребенка появляется возможность к самостоятельной деятельности с материалом, что предполагает освоение показанного педагогом алгоритма действий и способа контроля ошибок. Дидактическая среда должна быть представлена в полном объеме и обеспечивать удовлетворение потребностей детей данной возрастной категории. Здесь ребенок может работать с материалом в индивидуальном, комфортном для него темпе. Материалы должны находиться в свободном доступе для детей, иметь четкую логику построения, соответствовать всем условиям комплектации Монтессори-среды. В процессе работы в такой среде происходит развитие саморегуляции деятельности, формируются такие умения, как умение выбрать задание, организовать рабочее место, концентрировать внимание, подчинять свои действия и поведение правилам поведения в среде, выполнить последовательность действий, проверять свою работу до и после выполнения, оценивать правильность выполнения.

2. Самостоятельная работа. Ребенку предоставляется возможность самому определять свою деятельность внутри определенных принятых условий, таких как групповые правила, поставленная цель, время, место, материал и алгоритмы работы с ним в среде Монтессори-пространства. В процессе свободной работы происходит развитие следующих умений саморегуляции: спланировать время и последовательность выполнения заданий, спланировать действия по выполнению задания, осуществлять их контроль и самостоятельную оценку.

3. Роль и позиция педагога. Девиз педагогики М. Монтессори «Помоги мне сделать это самому!». Важным здесь является характер взаимоотношений педагога и ребенка в процессе его деятельности. Задача педагога лишь бережно наблюдать за деятельностью, и в нужный момент оказывать необходимую помощь. Благодаря такой особой роли педагога ребенок получает возможность ставить цели и задачи самостоятельной деятельности, определять и обосновывать необходимость действий в среде, учиться соответствовать правилам, действующим в пространстве Монтессори-группы.

4. Принципиально значимым для детей данной категории становится последовательность введения ребенка с особыми образовательными потребностями в подготовленную среду. Классический вариант вхождения ребенка в среду, описанный в трудах М. Монтессори, не всегда приемлем при работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В этой связи нами были определены этапы включения ребенка в подготовленную среду.

На первом этапе необходима индивидуальная работа педагога с ребенком. Сначала работа проходит в ограниченном пространстве с материалом, который выбрал педагог. Далее проходит последовательное введение ребенка в среду Монтессори-группы при организованном индивидуальном сопровождении педагога. Ребенок знакомится с многообразием материалов среды, учится самостоятельно выбирать материал, регулировать свою деятельность в данном пространстве.

Далее происходит введение ребенка в микрогруппу с количественным составом 2–3 человека. В этих условиях ребенок получает возможность взаимодействия с другими детьми в рамках созданных условий при непосредственном сопровождении педагога. Впоследствии ребенок переходит в группу, где одновременно работают 6–7 детей.

На этапе повторной диагностики, проводимой по окончании формирующей части эксперимента, нами были получены следующие результаты. Произошел значимый сдвиг в уровне развития по всем исследуемым критериям. Так, высокий уровень сформированности интереса к деятельности увеличился на 19 % и составил 25 % группы, у 56 % детей зафиксирован средний уровень, низкий уровень уменьшился на 31 % и составил 19 %. Только 13 % детей обнаружили низкий уровень сформированности целеполагания, что на 24 % меньше, чем на этапе входной диагностики, средний уровень снизился с 63 до 56 %, 31 % продемонстрировали высокий уровень. Низкий уровень сформированности учебных действий снизился с 63 до 19 %, большинство детей обнаружили средний уровень

сформированности учебных действий – 62 % группы, 19 % имеют высокий уровень. Уровень контроля также изменился в положительную сторону, низкий уровень снизился на 25 %, средний и высокий уровни увеличились на 12 и 13 %. Таким образом, можно считать, что внедрение описанных психолого-педагогических условий способствовало развитию саморегуляции деятельности детей с особыми образовательными потребностями.

### **Библиографический список**

1. Wedekind C. Freiheitsgrade von Freiarbeitsformen // Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik. 33 Jahrgang (1995). Heft 3–4. S. 108–115.
2. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников // Фундаментальные исследования. 2013. Т. 4. № 8.
3. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М.: Знание, 1986.
4. Фурьева Т.В. Сравнительная педагогика особенных детей: теоретико-методологический аспект. Красноярск: РИО КГПУ, 2002.

# СПЛОЧЕНИЕ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## COHESION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING DISORDERS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Н.Г. Конькова

N.G. Konkova

*Научный руководитель Ю.С. Николаева*  
*Scientific adviser Yu.S. Nikolaeva*

*Учебный коллектив, сплоченность, сплочение коллектива, младшие школьники с нарушениями слуха, особенности сплочения, специальное обучение.*

В статье отражен опыт реализации проекта по сплочению коллектива младших школьников с нарушениями слуха во внеурочной деятельности. Показаны трудности и особенности сплочения такого коллектива детей.

*Educational community, cohesion, team-building, elementary schoolchildren with hearing disorders, peculiarities of cohesion, special training.*

The article reflects the experience of working with elementary schoolchildren with hearing disorders and their team-building in extracurricular activities. The difficulties and peculiarities of the cohesion of such a collective of children are shown.

Особую ценность для развития личности ребенка имеет сплоченный детский коллектив. Сплоченность как характеристика такого коллектива определяет психологическую близость членов коллектива, основанную на определенной согласованности, степени совпадения мнений, позиций, установок членов группы по отношению к значимым для ее жизнедеятельности вопросам.

Сплоченность детского учебного коллектива влияет на все стороны жизнедеятельности его членов, включая учебную деятельность. Сплочение детского коллектива важно для развития группы, для успешной учебной деятельности, а также решения задач социализации.

Особенно актуальны задачи социализации для детей, имеющих инвалидность [1]. В условиях ограниченности социального опыта и круга общения ребенка-инвалида учебный коллектив выполняет роль одного из основных агентов социализации. А потому разобщенный учебный коллектив создает дополнительные трудности в освоении социальных ролей, формировании социальных навыков и пр. В свою очередь, и трудности коммуникации младших школьников с нарушениями слуха, обусловленные спецификой нарушения здоровья, оказывают влияние на сплоченность детского коллектива.

Закономерным является вывод о том, что в учебном коллективе младших школьников с нарушениями слуха необходимо организовывать работу по его сплочению. Такая работа должна иметь социально-педагогический характер. Анализ литературы выявил слабоизученный потенциал школьных и классных традиций и их влияние на сплоченность детского коллектива. Групповые традиции помогают учащемуся освоить ценности учебного коллектива, способствуют чувству сопричастности, создают дополнительные коммуникативные поводы и возможности для развития коммуникативных умений.

Нами был разработан и реализован проект социально-педагогической работы по сплочению коллектива младших школьников с нарушениями слуха.

*Задачи, которые должен решить данный проект*

1. Выявление проблем коммуникации младших школьников с нарушениями слуха в учебном коллективе и возможность проведения различных форм социально-педагогической работы по сплочению данного коллектива.

2. Проведение диагностики сплоченности коллектива младших школьников с нарушениями слуха и на ее основе разработка методических рекомендаций для реализации проекта.

Трудности коммуникации в коллективе детей с нарушением слуха сказываются на его сплоченности, выступая тормозящим фактором. В связи с этим становится актуальна работа по сплочению коллектива учащихся. Полномочия к такой работе имеет социальный педагог школы. Для решения задачи сплочения ученического коллектива он может использовать различные формы и средства работы, такие как:

1) формирование традиций коллектива;

2) учет вовлеченности современных школьников в социальные сети, что особенно актуально для коммуникаций детей с нарушением слуха.

По замыслу проекта необходимо провести социально-педагогическую работу с коллективом младших школьников с нарушением слуха (начальное звено специальной школы) по формированию классных традиций с использованием различных форм работы с учащимися: беседы, групповые обсуждения, игры, участие в школьных мероприятиях, общественно-полезный и творческий труд, социально-психологический тренинг, совместная рефлексия.

На заключительном этапе проекта проведено рефлексивное обсуждение «Как изменился мой класс? Как изменился я?», которое показало наличие положительных изменений в отношении младших школьников к коллективу, улучшению коммуникационных процессов, увеличение коммуникативной активности детей и пр. Вышесказанное позволило предположить, что реализованный проект был результативным. Качественная оценка результативности реализованного проекта сплочения детского коллектива осуществлялась посредством сравнения результатов диагностики особенностей сплоченности коллектива младших школьников с нарушениями слуха в Красноярской школе № 9 на входе и на выходе из проекта. Особенности сплоченности коллектива младших школьников с нарушением слуха исследовались с помощью ряда методик: методика изучения уровня развития

детского коллектива А.Н. Лукошкина [2]; методика социометрии; методика «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон [3], в адаптации Ю.З. Гильбуха); методика «Потребность в общении» (О.П. Елисеев, в адаптации А.Г. Грецова) [4]. Методики адаптированы под использование в коллективе детей с нарушением слуха (текстовый формат).

Сравнительный анализ диагностики сплоченности детского коллектива показал наличие положительной динамики. Активная часть классного коллектива расширилась, увеличилось количество детей, желающих трудиться вместе, оказывать друг другу помощь, быть друг другу поддержкой, увеличилось количество детей, воспринимающих учебный коллектив как сплоченный, стремящихся жить внутри него по принципу «один за всех и все за одного». Члены коллектива стали проявлять больший интерес друг к другу, на что указывает переход учащихся со социометрическим статусом «изолированные» в статус «принятые» и повышение уровня групповой сплоченности. Учащиеся стали более способны в умении обратиться к сверстнику с просьбой, умение оказать сочувствие, поддержку, а также принимать со стороны сверстников, умение вступить в контакт с другим человеком, контактность и пр. Потребность учащихся в общении повысилась.

На основании полученного опыта взаимодействия с младшими школьниками с нарушением слуха и организации социально-педагогической работы по сплочению ученического коллектива были разработаны методические рекомендации, которые могут быть полезны социальному педагогу в работе с описанной категорией учащихся.

### **Библиографический список**

1. Фурьева Т.В. Сравнительная педагогика особенных детей: теоретико-методологический аспект. Красноярск: РИО КГПУ, 2002.
2. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Просвещение, 2000. 123 с.
3. А. Я. Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи. URL: <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>
4. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб.: Питер, 2006. 176 с.

# СПЛОЧЕНИЕ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

## COHESION OF CHILDREN COLLECTIVE IN AN INCLUSIVE CLASS

Л.Г. Цебулевская

L.G. Tsebulevskaya

*Научный руководитель Ю.С. Николаева*  
*Scientific adviser Yu.S. Nikolaeva*

*Учебный коллектив, школьный коллектив сплоченность, сплочение коллектива, инклюзивный класс, инклюзивное образование.*

**В статье отражен опыт реализации проекта по сплочению детского коллектива инклюзивного класса во внеурочной деятельности. Показаны проблемы детского коллектива инклюзивного класса.**

*Educational collective, school collective, cohesion, collective cohesion, inclusive class, inclusive education.*

**The article reflects the experience of the project implementation in order to unite children 's team of an inclusive class in extracurricular activities. The problems of children collective of an inclusive class are shown.**

**П**о данным Росстата, в России около 1150 тысяч обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и число таких обучающихся в ближайшее время по прогнозам будет расти.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания, это дети, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом или психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для обучения и воспитания [1].

Инклюзия в образовании – это степень инклюзии в обществе, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Думать инклюзивно означает настроить всех учащихся на успех [2].

Инклюзивное образование – особый подход к построению общего образования, который подразумевает доступность для каждого ребенка, независимо от его нужд и потребностей. В основе инклюзии – простая и древняя как мир идея, что школа – для всех детей [3].

К федеральным государственным требованиям к стандартам школьного образования относятся: развитие положительных отношений ребенка к себе и другим людям, создание условий для формирования у ребенка положительного самоощущения, приобщение детей к ценностям сотрудничества с другими людьми, развитие у детей чувства ответственности за другого человека. Если все это

обобщить, то у каждого ребенка должна сформироваться социальная компетентность, применение которой в жизни позволит ему адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. Все эти качества можно развить у детей через системную работу по формированию и сплочению школьного коллектива.

Сплоченность – нравственное качество, проявляющееся в чувстве товарищества, принадлежности к коллективу, долга перед ними, умение при необходимости подчинять личные интересы общественным.

Школьный коллектив – это группа совместно обучающихся лиц, в которой дети взаимодействуют друг с другом таким образом, что каждый оказывает влияние на другое лицо, одновременно испытывая его влияние, другими словами – это группа детей, сплоченная общими интересами, переживаниями, общей работой, дружбой, общими взглядами. Главная цель коллектива – воспитание личности. Правильно развивающийся коллектив создает условия для формирования личности, совершенствования ее качеств, развития способностей и дарований. Он учитывает ее потребности и интересы личности, ее индивидуальные особенности.

Для детей с ОВЗ могут возникнуть затруднения в процессе социализации, и то, что для обычного ребенка легко и просто, для таких детей потребует определенных сил и помощи как со стороны родителей, так и со стороны одноклассников и всего педагогического коллектива. Для ребенка с ОВЗ школа является одним из важных факторов социализации, важным символом здоровья и полноценной жизни.

Для работы в инклюзивном классе потребуются больше знаний и умений. Необходимо придерживаться определенной стратегии для организации детского коллектива инклюзивного класса [4].

Правильно организованная среда в общеобразовательном учреждении способствует накоплению у ребенка конструктивного опыта коммуникативного воздействия. Развитие уровня сплоченности коллектива инклюзивного класса возможно при продуманном подходе к различным мероприятиям как учебной, так и внеурочной деятельности. Реализация проекта, направленного на создание атмосферы дружбы, комфорта и успешности каждого, может помочь в решении задач, направленных на сплочение детского коллектива инклюзивного класса.

Организация сплочения инклюзивного класса и поиск эффективных путей для реализации данной задачи является особенно актуальными в условиях сегодняшней действительности, когда стремительно возрастает роль подрастающего поколения в становлении и развитии нашего государства. Общество нуждается в навыках взаимодействия со всеми членами и умении работать в команде [5].

При организации школьного инклюзивного коллектива необходимо проводить специфическую социально-педагогическую работу. Одной из форм такой работы может выступать реализация проектов, направленных на решение конкретных задач.

## Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 25.12.2018.
2. Гончарова В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования / В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригора, С.И. Гончарова: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. 248 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/84218.html>
3. Ярская В.Н. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: практика инклюзии. Саратов, 2008. С. 11–16.
4. Кривоносова Т. Правовой статус детей-инвалидов и детей с ОВЗ в новом законе об образовании: справочник руководителя ОУ. 2013. № 10. С. 38.
5. Шипицина Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб., 1995. С. 14.

## Сведения об авторах

БАРСУКОВА А.П. – студентка 5 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dar603@yandex.ru

ВОЛОХОВА Н.С. – студентка 1 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dar603@yandex.ru

ГАГАРИНА Ю.А. – студентка 3 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева,  
e-mail: klimatskaya47@mail.ru

ГНОЕВСКАЯ О.К. – студентка 2 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shik.krsk@mail.ru

ДОРОФЕЕВА Е.А. – студентка 2 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: kunstmanep@mail.ru

ЗАХАРЧЕНКО И.В. – студентка 5 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dar603@yandex.ru

КОНЬКОВА Н.Г. – студентка 5 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: natascha.k.1403@mail.ru

КУЛЕШОВА Т.В. – студентка 5 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bori1408@mail.ru

МОВЧАН В.А. – студентка 2 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: u6981@yandex.ru

ПАВЛОВА О.А. – студентка 3 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева,  
e-mail: klimatskaya47@mail.ru

ПЕСЕГОВА Е.О. – ассистент кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: vgeniyapesegova@gmail.com

РЫБАКОВА О.Г. – студентка 2 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: u6981@yandex.ru

ТАРАСЕНКО И.И. – студентка 4 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dar603@yandex.ru

ЦЕБУЛЕВСКАЯ Л.Г. – студентка 5 курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: h15cebulevskaialg@yandex.ru

Молодежь и наука XXI века

XXI Международный форум студентов,  
аспирантов и молодых ученых

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОЦИАЛЬНОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции  
студентов, аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 18–25 мая 2020 г.

*Электронное издание*

Редактор *А.П. Малахова*  
Корректор *Ж.В. Козуница*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 18.06.20.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 6,0