РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛОГИЯ

Волченкова А.А.
Инклюзия учащихся с РАС

doi:10.18411/spc-22-12-2018-18

idsp: sciencepublic-22-12-2018-18

Аннотация

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования адаптации учащихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) к инклюзивной среде образовательной организации. Толерантность рассматривается как системное качество личности. Когнитивный уровень изучался на основе когнитивно-стилевого подхода. Регулятивный уровень изучался через типы психической регуляции личности. Коммуникативный уровень исследовался нами в процессе проведения разработанной нами коррекционной программы. Результаты эмпирического исследования, выполненного нами в рамках методологии системно-деятельностного подхода, позволяют надеяться, что дальнейшее изучение проблемы формирования и повышения уровня толерантности может быть перспективным.

Ключевые слова: подростки, расстройства аутистического спектра (РАС), толерантность, толерантность как система, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья.

Abstract

This article presents the results of empirical research of the adaptation of schoolchildren with autism spectrum disorders to an inclusive educational organization. Tolerance is seen as a systemic quality of the person. The cognitive level was studied on the basis of a cognitive-style approach. The regulatory level was studied through the types of mental regulation of the individual. The communicative level was studied in the course of the correction program developed by us. The results of the carried out an empirical study in the framework of the system-activity approach, let us hope that further study of the problem of forming and raising the level of tolerance may be promising.

Key words: adolescents, autism spectrum disorders (ASD), disabilities, tolerance, tolerance as a system, inclusive education.

Для людей с РАС характерно выраженное стереотипное поведение, интересы и активность. Стереотипность возникает как защитный механизм в ответ на сенсорную перегрузку ребенка и как следствие недостатка гибкости мышления. В результате при расстройствах аутистического спектра дети стремятся к сохранению существующего порядка в неизменном виде, стереотипным действиям, основанным на их специфических интересах, и стереотипным способам реагирования на различные ситуации. Непредвиденные изменения в привычном распорядке или деятельности часто вызывают у детей с РАС чрезмерный стресс, который часто выражается в виде дезадаптивного поведения. Поэтому необходима целенаправленная коррекционная работа по постепенному изменению существующих шаблонных способов действий. В итоге у детей появляется гибкость в принятии изменений. Они начинают более спокойно и адекватно реагировать на перемены привычного распорядка.

Формирование социально приемлемых форм поведения, коммуникативных и социальных навыков у обучающихся с РАС осуществляется в ходе целенаправленного обучения на основе их социального опыта. Поэтому дети с РАС нуждаются в его

накоплении, индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства как в школе, так и за ее пределами. Это осуществляется в ходе проведения уроков и внеурочных мероприятий. Введение ребенка в различные социальные ситуации, контексты позволяет расширить его опыт и способствует его социализации.

Именно поэтому наше исследование посвящено основам построения инклюзивной культуры образовательной организации. В статье мы обращаемся к проблеме толерантности. К изучению проблем, связанных с формированием толерантного сознания и поведения обращается все больше исследователей.

По данным ЮНЕСКО, инклюзия понимается как реформы, поддерживающие и приветствующие различия среди всех учащихся. В соответствии с этим определением инклюзии, должны быть осуществлены действия, направленные на ликвидацию дискриминации, повышение толерантности и обеспечение равных возможностей для всех учащихся обучающихся, имеют они нормальное развитие или нет. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение о том, что «инклюзивное образование – это динамичный, развивающийся процесс» [8].

Актуальность изучения феномена толерантности определяется потребностью общества в понимании толерантности как основы создания инклюзивной культуры образовательной организации; конструирования образовательных технологий, направленных на формирование толерантности. Решение данной проблемы, на наш взгляд, оказывается продуктивным при условии рассмотрения толерантности в рамках системного подхода Б.Ф. Ломова [3], В.Д. Шадрикова. По мнению А.В. Карпова, системный подход, как и любой иной подход, представляет собой не «статический» методологический императив, а является развивающимся, эволюционирующим принципом познания.

При рассмотрении феномена толерантности как системы мы учитывали следующее. Человек с позиции дифференциальной психологии представляет собой триаду: индивид-личность-индивидуальность. Согласно В.С. Мерлину индивидуальность – это индивид, личность и существующие между ними связи. Индивидный уровень (биологический фундамент). На втором уровне (личность) проявляются предметно-содержательные качества. Третий уровень – духовно-мировоззренческих характеристик.

Согласно описанию уровням, феномен толерантности относится к третьему уровню духовно-мировоззренческих характеристик. Его основу составляют следующие компоненты: – когнитивный, на котором реализуется функция познания; регулятивный, обеспечивающий регуляцию деятельности и поведения; коммуникативный, формирующийся и реализующийся в процессе общения человека с другими людьми. Выделение уровней мы осуществляем согласно подходу Б.Ф. Ломова. Каждая из выше названных подсистем может иметь дальнейшее дифференцирование [3].

Когнитивный уровень изучался на основе когнитивно-стилевого подхода. Мы, вслед за А.И. Палей, рассматриваем когнитивный стиль как интегратор определенной сферы индивидуальности, характеризующий способ когнитивной деятельности. Действительно, стилевые особенности можно трактовать как индивидуально-своеобразную систему предпочтений по отношению к качественному операциональному составу когнитивных актов.

Для формирования толерантности важно учитывать ее взаимосвязь с процессами психической регуляции личности, дело в том, что психическая регуляция является своего рода «вертикалью», структурирующей различные качества личности. Полностью разделяя точку зрения Г.С. Прыгина [4], мы считаем, что самостоятельность – это важное интегративное качество личности, которое отражает высокую степень сформированности системы осознанной регуляции. Именно поэтому регулятивный уровень изучался через типы психической регуляции личности.

Коммуникативный уровень исследовался нами в процессе проведения коррекционной программы, которую мы разработали, опираясь на подход Г.У. Солдатовой [6], Т.Н. Гущиной [1]. Коррекционная программа направлена на формирование толерантности у детей, имеющих нормальное развитие к людям с ОВЗ и инвалидностью. Предложенные для подростков занятия являются важной составляющей психолого-педагогической программы воспитания обучающихся в духе толерантности и культуры мира. Одна из главных задач представляемой программы – сделать понятие «толерантность» близким и понятным для каждого участника занятий коррекционной программы. Поставленная задача решается через соприкосновение школьников не только с известными формулировками и теоретическими определениями, но и со многими нюансами этого многомерного и многоаспектного феномена. Проблему толерантности важно рассматривать комплексно. Для этого, кроме теоретических занятий, нами использовались практические занятия.

Цель работы - исследовать когнитивные и регулятивные основы формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования.

В качестве гипотез исследования мы выдвинули следующие предположения.

Гипотеза 1: на изменение уровня толерантности будет влиять:

- тип психической регуляции личности;
- когнитивный стиль;

Гипотеза 2: целенаправленное и систематическое использование занятий коррекционной программы создает условия повышения толерантности у испытуемых к людям с РАС и инвалидностью.

Гипотеза 3: мы ожидаем, что средние значения индекса толерантности, замеренные отсрочено (спустя три месяца), не будут значимо отличаться от результатов, полученных в предыдущем замере.

Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля. Испытуемые: 292 человека – учащиеся 7-9 классов (155 девочек и 137 мальчиков).

Методики: опросник «автономности-зависимости» [4]; экспресс-опросник «Индекс толерантности» [6]; методика словесно-цветовой интерференции, тест включенных фигур [7].

При планировании дизайна экспериментального исследования использовалась двухфакторная схема планирования. Внутригрупповой фактор «Повторное измерение» – обследование испытуемых до начала занятий по коррекционной программе, после их окончания и спустя 3 месяца. Межгрупповые факторы – принадлежность испытуемых к группам:

а) «Автономных» и «зависимых» по типу психической регуляции оценивалась по опроснику «автономности-зависимости» Г.С. Прыгина [4].

б) «Полезависимых» и «полenezависимых» по типу восприятия оценивалась по тесту включенных фигур К. Готтшальда [7].

в) «Ригидных» и «гибких» по типу познавательного контроля оценивалась по методике словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа [7].

Результаты дисперсионного анализа обнаружили статистически достоверный эффект фактора «Повторного тестирования» на изменение величины индекса толерантности ($F(2,0)=24,911$; $p=0,000$) в группах «автономных» и «зависимых» субъектов; ($F(2,0)=23,624$; $p=0,000$) в группах «полезависимых» и «полenezависимых» субъектов; ($F(2,0)=23,468$; $p=0,000$) в группах «гибких» и «ригидных» субъектов. Это означает, что индекс толерантности увеличился после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает.

Эффект совместного влияния факторов на изменение в этих группах индексов толерантности не обнаружен.

Мы обнаружили, что индекс толерантности увеличился после повторного тестирования и после отсроченного замера статистически достоверно не угасает. Это

говорит о том, что занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели положительный результат. Наши данные еще раз эмпирически подтвердили предположения Г.У. Солдатовой о формировании толерантной личности [6]. Занятия, нацеленные на повышение и укрепление толерантности у школьников, имели свой результат. Через приобретение полезного и жизненно необходимого опыта, который подросток получает в процессе групповой работы, понятие толерантности наполняется не абстрактным, а конкретным личностным смыслом, и только так оно может стать реально действующим конструктом, определяющим поведение человека. Важной задачей занятий коррекционной программы являлось формирование позитивного отношения к самому себе, в первую очередь, чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Быть толерантным к себе, также означает развитие способности не предавать себя и свои интересы. Мы рассматриваем этот комплекс самоотношения личности как необходимое условие позитивного отношения к другим и доброжелательного отношения к миру.

В группе «зависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «автономных». «Зависимым» в силу своих личностных особенностей проще подстроиться под внешние требования. Анализируя субъектную регуляцию данной группы испытуемых можно сказать, что она лишена целостности, что расширяет возможности влияния занятий коррекционной программы. Деятельность «автономных» основана на доминирующем учете субъективных факторов. Данные эмпирически подтвердили взгляды Прыгина на континуум психической регуляции личности [4].

В группе «полезависимых» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «полenezависимых». Полученные результаты подтверждают позицию W. Crozier относительно социальной позиции полезависимых. Эти испытуемые более внушаемы, чувствительны к социальным воздействиям, сильнее нуждаются в поддержке со стороны окружающих, лучше ассимилируют противоречивую информацию, более «удобны» в общении, так как им свойственна теплота и сердечность. Полезависимость характеризуется тем, что человек ориентируется на внешние источники информации, поэтому занятия, проведенные в рамках коррекционной программы, имели свой позитивный результат в данной исследуемой группе испытуемых.

Полenezависимость связана с ориентацией человека на внутренние источники информации, поэтому испытуемые данной группы в меньшей степени подвержены влиянию внешних ориентиров, они более автономны и не нуждаются в мнении социума. Склонны выделять в ситуации её существенные, а не более заметные черты. Предпочитают изучать общие принципы, довольно легко их усваивая. Активно ищут информацию и оказываются более осведомленными

В группе «гибких» субъектов толерантность повышается значимо выше, в сравнении с группой «ригидных» субъектов. В данном случае мы говорим о когнитивном контроле, о функциях, отвечающих за управление целенаправленным поведением человека. Исследуемый когнитивный стиль объясняет степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Субъектам с гибким контролем легче перестраиваться от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в силу высокой степени автоматизации; субъекты с ригидным контролем имеют трудности в силу низкой степени их автоматизации.

Во всех исследуемых инклюзивных образовательных организациях службы психолого-педагогического сопровождения обеспечивают необходимую специализированную помощь детям с особенностями развития, работают помогающие специалисты: педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальный педагог, тьюторы. Эти педагоги сопровождают обучающихся с РАС.

Служба психолого-педагогического сопровождения и входящий в ее состав психолого-педагогический консилиум разрабатывают адаптированные основные общеобразовательные программы, организуя создание специальных образовательных условий, проведение коррекционных занятий в соответствии с заключением Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Ярославля, а также обеспечивают поддержку образовательного процесса всем детям с трудностями в обучении.

Таким образом, образовательное пространство школы представляет собой достаточно гибкую структуру, позволяющую наиболее оптимальным образом учесть особые образовательные потребности обучающихся, в том числе с РАС, создать специальные условия обучения, обеспечить необходимую психолого-педагогическую поддержку образовательного процесса. Расширение образовательной и социальной интеграции, инклюзивные формы обучения отражают особое качество образовательной среды, которая сложилась во всех обследуемых школах — ее адаптивность, под которой понимается наличие в ней возможностей и условий для успешного присвоения каждым ребенком культурного опыта с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов, состояния здоровья и индивидуальных возможностей.

Нами был реализован важный этап – комплексной (системной) стратегии исследования общей проблемы формирования толерантности. Подвод итогов можно заключить, нами был реализован хоть и важный, но лишь начальный этап общей стратегии исследования. В силу этого, анализ проблемы формирования толерантности должен быть продолжен.

1. Гущина Т.Н. Я и мои ценности. М.:АРКТИ, 2008.
2. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. – М.: Оперант, 2015 – 176 с.
3. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. –1975.–№ 2.–С. 31-45.
4. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография. - Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009.
5. Смит Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. Практическое руководство / Тристрам Смит; Пер. с англ. – М.: Оперант, 2015 – 432 с.
6. Солдатов Г.У., Шайгерова Л.А. Разные, но равные: большие психологические игры. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М.:ПЭР СЭ, 2002.
8. UNESCO (2009) Policy Guidelines on Inclusion in Education.

Карабанов А.П.

Критерии оценки интернет-зависимого поведения

*Институт психологии им. Л.С. Выготского, Российский Государственный
Гуманитарный университет
(Россия, Москва_*

doi:10.18411/spc-22-12-2018-19

idsp: sciencepublic-22-12-2018-19

Интернет-зависимое поведение можно отнести к числу наиболее динамично изменяющихся психических расстройств 21 века. На официальном уровне оно до сих пор не является признанным, однако, учитывая признание зависимости от видеоигр в 2018 году и включение ее в МКБ-11 [4], это скорее вопрос времени. С другой стороны, диагностические критерии данного расстройства не вполне сформулированы, что не удивительно, учитывая исключительно быстрые темпы развития интернет-коммуникаций и все большую интеграцию интернет-сервисов в повседневную жизнь человека. Таким образом, проблема разработки критериев интернет-зависимого