

УДК 159.98

Оригинальная статья

Основные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования

С. В. Гриднева

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

А. И. Тащёва

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: annaivta@mail.ru*

М. Р. Арпентьева

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
Калуга, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме направлений деятельности академической психологической службы в отношении школьников и студентов с ОВЗ и членов их семей, а также иных субъектов и стейкхолдеров образования. Для школьников и студентов с ОВЗ и их семей психологическая помощь – необходимая часть успешного (эффективного и продуктивного) образовательного процесса. Основная цель исследования – изучение основных направлений психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования. Основным методом нашего исследования был теоретический анализ проблем направлений психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования. Результаты исследования: в образовательной среде школы и вуза присутствует несколько сложных моментов и факторов, затрудняющих обучение и воспитание, а также развитие человека как личности, партнера и профессионала в целом. Проблемы образования, в том числе в контексте задач помощи в развитии и становлении личностями, партнерами и профессионалами людям с ОВЗ и их семьям, их причины и последствия влияют на субъекты образования на многих уровнях и во многих отношениях. Академическое психологическое консультирование – важный компонент психологической помощи учащимся и обучающимся с ОВЗ и их семьям, а также преподавателям и иным субъектам и стейкхолдерам образования, вовлеченным в контекст инклюзивных или интегративных образовательных практик. Оно является значимым каналом профилактики и преодоления как ситуативных, местных, так и стойких, масштабных образовательных конфликтов, личностных и межличностных проблем и кризисов развития учащихся и обучающихся с ОВЗ и иных субъектов образовательного процесса на индивидуальном, групповом и социальном уровнях. В академическом консультировании как психолого-педагогическом консультировании субъектов образования специалист должен исходить из понимания того, что образование является не только источником и способом развития личности и группы, но и порождает, актуализирует (ди)стрессы и кризисы персонального, интерперсонального и организационного уровней. При этом ведущая идея консультирования – идея развития, а не компенсации.

Ключевые слова: академическое консультирование, сопровождение, учащиеся, обучающиеся, ОВЗ, инвалидность, психологическая помощь

Для цитирования: Гриднева С. В., Тащёва А. И., Арпентьева М. Р. Основные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, № 1. С. 226–235. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-19>

Original paper

Main directions of psychological and pedagogical support of students with special needs and their families in the academic counseling context

S. V. Gridneva

*South Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

A. I. Tashcheva

*South Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: annaivta@mail.ru*

M. R. Arpentieva

*K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to the problem of the activity directions of the academic psychological service related to schoolchildren and students with disabilities and their families, as well as other subjects and stakeholders of education. Psychological assistance is a necessary part of a successful (effective and productive) educational process for schoolchildren and students with disabilities and their families. Academic counseling as the main component of psychological assistance to students with disabilities and their families (as well as teachers and other subjects of education involved in the context of inclusive or integrative educational practices) is an important channel to prevent and overcome situational conflicts, personal and interpersonal problems, and development crises of students of secondary and high schools with disabilities and other subjects of the educational process at the individual, group and social levels. The paper objective is to study main areas of psychological and pedagogical support for students with disabilities and their families in the academic counseling context. The research methods are theoretical analysis of the problems of psychological and pedagogical support of students with disabilities and their families in the context of academic counseling. Study results. There are several difficult moments and factors impeding training and education as well as a student development as a person, partner and professional as a whole in the school and university educational environment. Problems of education, including in the context of assistance tasks to develop and form individuals, partners and professionals for people with disabilities and their families, their causes and consequences affect the subjects of education at many levels, and in many ways. Academic psychological counseling is an important component of psychological assistance to students with disabilities and their families, as well as teachers and other educational actors and stakeholders involved in the context of inclusive or integrative educational practices. It is an important channel to prevent and overcome both situational, local, and persistent, large-scale educational conflicts, personal and interpersonal problems, and development crises of students with disabilities and other subjects of the educational process at the individual, group and social levels. In academic counseling as psychological and pedagogical counseling of education subjects, the specialist should proceed from the understanding that education is not only a source and means of development of the individual and group, but it generates, actualizes (di)stresses and crises at the personal, interpersonal and organizational levels as well. The leading idea of counseling is the idea of development, but not compensation.

Keywords: academic counseling, accompaniment, students, students, disabilities, disability, psychological assistance

Citation: Gridneva S. V., Tashcheva A. I., Arpentieva M. R. [Main directions of psychological and pedagogical support of students with special needs and their families in the academic counseling context]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 1, pp. 226–235. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-19>

Введение (актуальность исследования).

Для школьников и студентов с ОВЗ и их семей психологическая помощь – необходимая часть успешного (эффективного и продуктивного) образовательного процесса. Академическое консультирование как основной компонент психологической помощи учащимся и обучающимся с ОВЗ и их семьям, а также преподавателям и иным субъектам образования, вовлеченным в контекст инклюзивных или интегративных образовательных практик, является важным каналом профилактики и преодоления ситуативных конфликтов, личностных и межличностных проблем и кризисов развития учащихся и обучающихся с ОВЗ и иных субъектов образовательного процесса на индивидуальном, групповом и социальном уровнях. В академическом консультировании как психолого-педагогическом консультировании субъектов образования психолог-консультант исходит из того, что образование является не только источником и способом развития личности и группы, но и порождает, актуализирует (ди)стрессы и кризисы персонального, интерперсонального и организационного уровней. В ситуациях образования сирот и членов замещающих семей, мигрантов и беженцев, инвалидов / лиц с ОВЗ и иных людей с более или менее масштабными и стойкими особенностями и отклонениями здоровья, а также в ситуации обучения и воспитания иных групп квиоров («странных», нетипичных людей) традиционные образовательные стрессы дополняются стрессами взаимодействия «нормальных» и типичных учеников и их семей с менее нормальными и «нетипичными». К этому можно также добавить стрессы, связанные с направленностью семейной атмосферы, обычно так или иначе присутствующей в семьях учеников с ОВЗ: данная напряженность выступает часто и как причина, и как фон (условия), и как последствия инвалидизации и ограничения возможностей. Акцентуации и иные нарушения, в том числе психологическое выгорание, личностные и профессиональные деформации у родителей и иных членов семьи ребенка, подростка или юноши / девушки с ОВЗ – скорее норматив, чем отклонение от него.

Постановка задачи. Основная цель исследования – изучение *основных направлений психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования.*

Методика и методология исследования. Основным методом нашего исследования был теоретический анализ проблем *направлений психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей в контексте академического консультирования.*

Результаты (основные результаты исследования). В образовательной среде школы и вуза

присутствует несколько сложных моментов и факторов, затрудняющих обучение и воспитание, а также развитие человека как личности, партнера и профессионала в целом:

1) сложности и проблемы социетальных отношений – взаимоотношений общества «нормальных», типичных людей и людей «нетипичных» (в том числе на уровне «нетипичных» семей и семей с «нетипичными» членами); деформации «макроклимата», макроусловий развития людей с ОВЗ, включая инвалидизм, изоляцию и стигматизацию людей с ОВЗ, непринятие обществом и непонимание государством важности программ и учреждений инклюзивного и специального образования, программ интеграции и повышения качества образования как целостного учебно-воспитательного процесса, направленного на поддержку и стимулирование становления человека личностью, партнером и профессионалом; псевдоновации и имитации инклюзивных программ и мероприятий по их внедрению, отсутствие у населения страны или региона ощущений безопасности, защиты и поддержки его жизнедеятельности государством (эксплуатирующие диктаторские, потребительские, либерально-демократические и иные нарушенные формы отношений государства к населению) и т. д.;

2) сложности и проблемы социосферных отношений – отношений в рамках конкретного образовательного учреждения, включая деформации «организационного климата», включая разную степень готовности школы и вуза к продуктивной и эффективной образовательной и сопутствующей работе с людьми с ОВЗ и их семьями (к инклюзивным, интегративным и т. п. практикам), наличие чувства безопасности организационного климата и его направленность на поддержку учеников с ОВЗ и иных учеников и членов их семей, а также педагогов и иных субъектов и стейкхолдеров (заинтересованных лиц), неготовность школы или вуза к идеям инклюзии и отсутствие сформированной инклюзивной инфраструктуры (начиная от педагогов и заканчивая «бригадами» комплексного сопровождения образования, в том числе в рамках академической психологической службы школы или вуза), отсутствие у субъектов образовательного процесса ощущений социально-психологической безопасности и защищенности, поддержки и заботы со стороны школы и вуза, его различных субъектов, в том числе в результате серьезных асимметрий (однбокости, блокады и т. д.) и деформаций профессионально-деловых и (меж)организационных отношений;

3) сложности и проблемы отношений на конкретно-практическом, или «микроуровне»: деформации микроклимата в школьном классе или студенческой группе, деструктивные (патологизирующие) отношения учеников, препода-

вателей и членов их семей к ним и между ними, отсутствие или иные нарушения психологической или даже физической безопасности отношений людей, отсутствие заботы и профилактики нарушений безопасности, в том числе негативный опыт инклюзии и отсутствие работы с ним на уровне конфликтующих сторон, а также сторон, призванных разрешать данные конфликты – противостояния и непонимания.

Приступая к анализу данной проблемы, мы полагаем важным отметить взаимосвязь причин и последствий, а также проявлений стрессов у преподавателей и студентов, учителей и школьников, членов их семей и администрации школ и вузов на личностном, интерактивно-учебном и организационном уровнях. Кроме того, мы полагаем важным заметить, что выделенные три уровня нарушений обычно образуют единую, синергетическую систему. Только в теоретическом плане их можно разделить: на деле существует единый процесс нарушенной, патологизирующей человека как личность, как партнера и как (будущего) профессионала дидактической коммуникации и патогенной среды образовательного учреждения. На практике эти феномены, их структуры, содержания и процессы тесно связаны. Их связь может быть описана, осмыслена и использована в целях многосторонней и многоуровневой диагностики (экспертизы) и преобразования (прояснения и гармонизации) образования как процесса и результата [1–4].

Ранее мы уже не раз отмечали, что преобразование отношений человека с ОВЗ в рамках различных систем (внутриличностной, семейной, образовательной, общественной) многонаправленно и многоуровнево: существует несколько основных групп проблем учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей, с которыми они сталкиваются чаще всего [5; 6]. К списку проблем, связанных непосредственно с личностным и межличностным контекстами их жизнедеятельности, в последние десятилетия активно добавляются трудности и вопросы, связанные с трансформацией социальных отношений в целом и отношений общества и государства к инвалидности в частности. Помимо роста общего условно-позитивного внимания к людям с ОВЗ (что отражается в концептах инклюзивных практик), мы наблюдаем и рост условно-негативных тенденций отношений: общая коммодификация жизни многих цивилизованных стран и стран с «переходной экономикой» приводит к тому, что, как и все остальные сферы жизни, сфера работы с инвалидами (людьми с ОВЗ) становится сферой экономического обогащения и потребления. Инвалидность (ОВЗ) экономически и политически – весьма прибыльная сфера отношений: если обычный психосоматический и психический

больной часто стремится и «рискует» выздороветь, то человек с ОВЗ и члены его семьи нередко выздороветь не стремятся или не (признанно) не могут. Они являются гораздо более идеальными потребителями продукции медицинской и иных видов промышленности: их нужды, в отличие от нужд «обычных больных», постоянны и более или менее масштабны. Кроме того, «обычный больной» способен выздороветь и «встать на ноги»: он способен воссоздать или найти себе среду обитания, которая будет отвечать его ощущениям безопасности (социальной, психологической и т. д.), он стремится быть автономным и свободным, совершать собственные выборы и жить собственной жизнью. Человек с ОВЗ в рамках традиционной системы обучения и воспитания (даже в контексте инклюзивных практик, практик оккупациональной терапии и т. д.) обречен на зависимость [7–11]. Он пребывает там и живет так, как предлагают ему другие люди. Им легче управлять, в том числе в сфере его ценностей и отношений, представлений и переживаний, поступков и поведения. Прогрессирующая цефализация человеческой жизни (мондиализация, компенсирующая мнимые свободы «либерально-демократического» режима) естественным образом заинтересована в росте числа людей с ОВЗ: именно рост мы и наблюдаем в последние десятилетия.

Теоретический анализ существующих современных и традиционных, зарубежных и отечественных исследований психологической, педагогической, социальной и иных видов помощи людям с ОВЗ при этом отчетливо показывает: цель многочисленных государственных программ на социальном уровне, разнообразных учреждений и технологий на социосферном уровне, а также разнообразных практик конкретно-практического уровня – компенсация части ограничений у людей с ОВЗ, нормализация инвалидности (включая дискуссии о некорректности понятия «инвалид», исследования оккупационального подхода, дискуссии об инклюзивном и интегративном образовании и т. д.) [12–16]. С одной стороны, нельзя не отметить, что многие аспекты этих идей сами по себе продуктивны и повышают эффективность образовательного и иных видов взаимодействия в сообществе на всех его уровнях, они способствуют становлению человека как личности, партнера и профессионала. Однако, с другой стороны, они содержат в себе важное ограничение, четко показанное еще А. Адлером, а также иными исследователями, обсуждавшими проблемы «неполноценности» и ее компенсации. Нормализация неполноценности и компенсации ведет к тому, что они фиксируются в качестве норм: ситуативный или региональный норматив становится нормой. Человеку не предлагается и человек не стремится преодолеть инвалидность:

даже вопреки логике и примерам многочисленных выздоровлений, людям с ОВЗ и их семьям не транслируется ведущая идея исцеления – идея развития. Вместе с тем, как показано еще Л. С. Выготским, А. Р. Лурией и многими иными исследователями, компенсация дефекта возможна, но если происходит смена деятельности (изменение структуры деятельности, включая ее цели и ценности, смыслы и мотивы, операции и интеракции, условия и причины), то становятся возможными преобразования, недоступные в рамках деятельности, приведшей к инвалидизации или привычно реализовавшейся на момент инвалидизации [1; 17–21]. Идеи превосходения человеком самого себя, наадаптивной активности, идеи диалога человека и мира в контексте инклюзивных и иных практик практически не обсуждаются: отмечается лишь развивающий эффект «инклюзивного», совместного пребывания, но не исследуются ни его механизмы, ни возможности. Последний момент и является самым сложным: пропаганда инклюзии и иных практик и технологий работы с людьми с ОВЗ и их семьями сама по себе ничего не означает для тех, кому она пропагандируется. Напротив, если бы люди понимали возможности, если бы видели цели инклюзивного подхода как цели, непосредственно относящиеся к ним и стимулирующие их развитие (а не только удовлетворяющие инстинкты безопасности и комфорта, размножения и благополучия, превосходства и власти), то есть открывающие перед ними новые пути и удовлетворяющие нужды любви и творчества, самоэффективности / продуктивности и социальной эффективности, социального служения и самореализации, прояснения нужд и экзистенциальной исполненности, – они бы начали действительно стремиться к инклюзии.

Пока же чаще всего наблюдается серьезное расхождение деклараций и программ, направленных на оптимизацию и повышение успешности образования школьников и студентов с ОВЗ и без ОВЗ, и конкретных результатов. Оставляя за порогом дискуссию о «синдроме Карлсона» [22] у бюрократических структур, управляющих высшим и средним образованием в России и многих иных странах «развитого капитализма», отметим, что работа академической психологической службы не может быть изолирована от понимания сложностей ее функционирования и развития, связанных с изначальной дезориентацией современной системы образования и современного «либерально-демократического» управления, сведшего образование и развитие человека в целом к становлению человека «грамотным» и бесконечным потребителем, готовым всю жизнь торговать своими умениями и способностями, переучиваться и переориентироваться в тщетной погоне за «требованиями рынка» и идеалами «роботоустойчивости» (но не личностью,

не партнером, не профессионалом). Там, где человек конкурирует не с самим собой (меняет не самого себя), а с другими людьми, и особенно с машинами, он утрачивает самого себя, вплоть до ощущения себя не человеком, а машиной (роботом, с которым он вступает в более или менее гласное противостояние) [23–25].

Важно отметить еще раз: макронарушения и макрострессы (стрессы социетального, национального и/или общегосударственного и общечеловеческого уровня), связанные с деформациями социальных отношений, инновациями и иными трансформациями и реформами государственных систем, внутригосударственных и межгосударственных / межнациональных отношений, порождаются и порождают трансформации (инновации, деформации и иные перемены) на социосферном уровне (ситуационные, метастрессы взаимодействия людей и организаций как социальных / групповых субъектов), а также на уровне конкретных взаимодействий конкретных людей / индивидов (микрострессы) – перемены в жизни каждого отдельного человека.

В академическом консультировании можно выделить несколько основных направлений психолого-педагогического сопровождения учащихся и обучающихся с ОВЗ и их семей:

1) профилактика и коррекция стрессов инноваций и иных стрессов в образовании (порождающих дидактогении, дидактогенных):

- профилактика и коррекция педиогений (вреда, вызванного неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением учителей к ученикам),
- коррекция и профилактика матетогений (вреда, вызванного неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением учащихся к учителям);

2) профилактика и коррекция деформаций у учащихся и обучающихся, членов их семей и иных субъектов и стейкхолдеров образовательного процесса:

- как личностей (более или менее целостных, гармоничных, сформированных, развитых),
- как партнеров (более или менее способных и готовых к сотрудничеству, более или менее (не) конфликтных и (не)совместимых с другими и т. д.);
- как учеников / профессионалов (психолого-педагогическая диагностика и развитие умения и стремления учиться, психолого-педагогическая профилактика и коррекция неуспеваемости, диагностика и коррекция нарушений профессионального становления на разных этапах пути, дисгармоний профессионального и карьерного роста, диагностика и коррекция непрофессионализма или псевдопрофессионализма, профилактика увольнений и безработицы, текучести кадров);

в том числе профилактика и коррекция состояний переутомления и хронической усталости, психологического выгорания и его отдельных компонентов (начиная с эмоционального), личностных и учебно-

профессиональных деформаций, дауншифтинга и иных «отказов» от профессионального развития и деструкций профессионализма, включая псевдо-профессионализм, бюрократизацию и т. д.;

3) антикризисная и кризисно-профилактическая индивидуальная, групповая и организационная помощь для учащихся и обучающихся, членов их семей и иных субъектов и стейкхолдеров образовательного процесса, включая:

- работу с осмыслением и прохождением макро-кризисов (включая кризисы войн и ЧС, бедности или нищеты, бездомности или сиротства и т. д.),

- кризисами организационного развития / функционирования (инновации, «оптимизации» и иные реорганизации, смена руководства, изменения систем взаимосвязей образовательной организации с иными организациями региона и т. д.);

- микросоциальными кризисами (межличностные и межгрупповые конфликты педагогов и учеников, родителей и администрации конкретного образовательного учреждения), в том числе повышение конфликтной и кризисной компетентности участников образовательного процесса, формирование и развитие компетенций в сфере предотвращения, диагностики (выявления), коррекции и совладания с кризисами и их проявлениями на соматическом, психологическом, социальном и нравственном уровнях;

4) психолого-педагогическая экспертиза образовательного процесса и его методического обеспечения, в том числе в контексте организации работы с учащимися и обучающимися с ОВЗ и их семьями:

- экспертиза и оптимизация учебных программ и пособий, технологий преподавания и учения и т. д.,

- экспертиза и оптимизация организационной культуры образовательного учреждения и структуры управления им и образовательным процессом, гармонизация и прояснение отношений учеников, педагогов, администрации и родителей учеников в школах и вузах;

- экспертиза и оптимизация взаимоотношений образовательного учреждения с родителями и т. д.;

5) помощь ученикам и их семьям в коррекции семейных отношений и создании благоприятной для образования семейной атмосферы:

- работа с неблагополучными семьями (конфликтными семьями, семейным насилием, семьями с девиантным поведением),

- семьями в состоянии потерь (разводов, смертей, тюремных заключений и т. д.), а также болезней одного или нескольких членов семьи и т. д.

Важно отметить, что академическая служба школы или вуза должна вести, с одной стороны, системную, а с другой – сфокусированную, предметно направленную работу с самыми разными проблемами [1; 26–28]. Эта работа может и должна осуществляться в практике как основного,

так и дополнительного образования как некая глобальная подготовка человека к продуктивной и эффективной жизни как личности, партнера и профессионала, а также – как космического существа [29–32]. Важным моментом является также подготовка человека к переменам и инновациям: формирование и развитие культуры инноваций на всех уровнях человеческого общества, включая индивидуальный [33–37].

Выводы (заключение). Проблемы образования, в том числе в контексте задач помощи в развитии и становлении личностями, партнерами и профессионалами людям с ОВЗ и их семьям, их причины и последствия влияют на субъекты образования на многих уровнях и во многих отношениях. Академическое психологическое консультирование – важный компонент психологической помощи учащимся и обучающимся с ОВЗ и их семьям, а также преподавателям и иным субъектам и стейкхолдерам образования, вовлеченным в контекст инклюзивных или интегративных образовательных практик. Оно является значимым каналом профилактики и преодоления как ситуативных, местных, так и стойких, масштабных образовательных конфликтов, личностных и межличностных проблем и кризисов развития учащихся и обучающихся с ОВЗ и иных субъектов образовательного процесса на индивидуальном, групповом и социальном уровнях. В академическом консультировании как психолого-педагогическом консультировании субъектов образования специалист должен исходить из понимания того, что образование является не только источником и способом развития личности и группы, но и порождает, актуализирует (ди)стрессы и кризисы персонального, интерперсонального и организационного уровней. Особенно явно это проявляется в отношениях изначально более «уязвимых» социально и психологически групп, таких как учащиеся и обучающиеся, лишенные родительского попечительства, и учащиеся – члены замещающих семей, учащиеся и обучающиеся – мигранты и вынужденные переселенцы, учащиеся и обучающиеся из неблагополучных семей и семей, переживающих потерю члена семьи, а также учащиеся и обучающиеся с ОВЗ. На примере последней группы отчетливо видна важность системной работы академической психологической службы, субъекты которой должны учитывать влияние на развитие человека не только микрострессов и условий его ближайшего микросоциального окружения, но и мезо- и макрострессов и окружения. При этом ведущая идея консультирования – идея развития, а не компенсации: не дауншифтинг и его причины, не инвалидность и ее причины, а превосходство человеком самого себя на всех уровнях и этапах – и как личности, и как партнера, и как профессионала, – является целью работы психолога-консультанта в школе и вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М. Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 670 с.
2. Арпентьева М. Р., Ташёва А. И., Гриднева С. В. Коммодификация образования: процессы и результаты // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2406–2420.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. Москва : Высшая шк., 1991. 228 с.
4. Медведева А. К вопросу о дидактогенном неврозе // Ученые записки Таврического Национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политические науки. Социология. 2010. Т. 23, № 1. С. 167–171.
5. Минигалиева М. Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Saarbrücken : Lambert Acad. Press, 2012. 632 с.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська шк., 1973. 287 с.
7. Ballantyne E. Muir A. In practice from the viewpoint of an occupational therapist. // Disability on equal terms. London, 2008. P. 142–149.
8. Cameron C. Whose problem? Disability narratives and available identities // Community Development Journal. 2007. Vol. 42, № 4. P. 501–511.
9. Cameron C. Further towards an affirmation model // Disability studies: emerging insights and perspectives. Leeds, 2008. P. 14–30.
10. Darling R. B., Heckert D. A. Orientations toward disability: differences over the lifecourse // International Journal of Disability, Development and Education. 2010. Vol. 57, № 2. P. 131–243.
11. Kielhofner G. Rethinking disability and what to do about it: disability studies and its implications for occupational therapy // American Journal of Occupational Therapy. 2005. Vol. 59, № 5. P. 487–496.
12. Challis S., Bedford J. Book Review: Masefield P. Strength: broadsides from disability on the arts, Trentham Books, 2006, 230 p. // Community Development Journal. 2007. Vol. 42, № 4. P. 527–529. DOI: 10.1093/cdj/bsm043.
13. McCormack C., Collins B. Can disability studies contribute to client-centred occupational therapy practice? // British Journal of Occupational Therapy. 2010. Vol. 73, № 7. P. 339–342.
14. McKnight J. The careless society: community and its counterfeits. New York : Basic Books, 1995. 390 p.
15. Law M. A review of the evidence on the conceptual elements in forming client centred practice // Canadian Journal of Occupational Therapy, 2006. Vol. 73, № 3. P. 153–162.
16. Swain J., French S. Towards an affirmation model of disability // Disability and Society. 2000. Vol. 15, № 4. P. 569–580.
17. Адлер А. Воспитание детей. Ростов-на Дону : Феникс, 1998. 448 с.
18. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 654 с.
19. Лурия А. Р. Восстановление функций мозга после военной травмы. Москва : Медицина, 1948. 236 с.
20. Наследие А. Р. Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте. К 110-летию со дня рождения А. Р. Лурии / сост. Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе. Москва : МГУ, 2012. 328 с.
21. Хомская Е. Д. Нейропсихология. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 496 с.
22. Короткина И. Б. О «дорожных картах», «рейтинговой лихорадке» и академическом письме // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 15–24.
23. Ангеловский К. Учителя и инновации : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.
24. Arpentieva M. R., Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Kenzhaliyev O. B., Triyono M. B., Duvalina O. N., Kosov A. V. Environmental education in the system of global and additional education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3. P. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>.
25. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A. P., Kunakovskaya, L. A.. Self-development management in educational globalization // International Journal of Education and Information Technologies, 2018. Vol. 12, № 12. P. 171–176.
26. Kassymova G. K., Tokar O. V., Tashcheva A. I., Slepukhina G. V., Gridneva S. V., Bazhenova N. G., Shpakovskaya E. Yu., Arpentieva M. R. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises // International Journal of Education and Information Technologies. 2019. Vol. 13, № 1. P. 26–32.
27. Kassymova K. G., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliyev B. K., Koshbayeva A. N., Kosov A. V., Duvalina O. N. Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3, № 379. P. 2–11. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.53>.
28. Верецагина А. В., Нечипуренко В. Н., Самыгин С. И. Ценностный кризис современного образования в исторической проекции и динамике модернизации его парадигмальных оснований в условиях вызовов информационной эпохи // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 2. С. 74–91.
29. Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах. Преимущество тематических исследований и концепций. Москва : Изд. дом Высшей шк. экономики, 2011. 312 с.

30. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration // *Social Sciences*. 2015. № 10. P. 1287–1290.

31. Gridneva S. V., Vasyakin B. S., Ovryanik O. A., Pozharskaya E. L., Berezhnaya M. S. Modern health improving psychotechnologies of a higher school teacher's personality // *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*. 2017. Vol. 12. P. 1–22.

32. Самыгин С. И., Нечипуренко В. Н. Философско-методологические основы педагогики высшей школы // *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. 2015. № 4/5. С. 24–39.

33. Schwab J. J., Brandwein P. P. The teaching of science. Cambridge : Harvard Univ. Press, 1962. 152 p.

34. Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Kosherbayeva A. N., Triyono M. B., Sangilbayev S. O., Kenzhaliyev B. K. Science, education and cognitive competence based on e-learning // *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic*

of Kazakhstan. 2019. № 1. P. 269–278. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.31>.

35. Mezirov J. Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator learning. San Francisco ; Oxford, 1991. 221 p.

36. Stepanova G. A., Tashcheva A. I., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Tokar O. V. The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities // *International Journal of Education and Information Technologies*. 2018. Vol. 12. P. 156–162.

37. Stepanova O. P., Gridneva S. V., Menshikov P. V., Kassymova G. K., Tokar O. V., Merezchnikov A. P., Arpentieva M. R. Value-motivational sphere and prospects of the deviant behavior // *International Journal of Education and Information Technologies*. 2018. Vol. 12. P. 142–148.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching of psychology*. Kaluga, K. E. Tsiolkovsky KSU Publ., 2016, 670 p. (In Russ.).

2. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Commodification of education: processes and results. *Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2406–2420.

3. Verbitsky A. A. *Active education in higher education*. Moscow, Higher school, 1991, 228 p. (In Russ.).

4. Medvedeva A. The issue of didactogenic neurosis. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philosophy. Culturology. Political sciences. Sociology*, 2010, vol. 23, no. 1, pp. 167–171. (In Russ.).

5. Minigalieva M. R. *The study of psychology and self-knowledge of students. Psychotherapeutic model of pedagogical communication L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, Lambert Acad. Publ., 2012, 632p. (In Russ.).

6. Sukhomlinsky A. V. *I give my heart to children*. Kiev, Radyansk school, 1973, 287 p. (In Russ.).

7. Ballantyne E., Muir A. In practice from the viewpoint of an occupational therapist. *Disability on equal terms*. London, 2008. P. 142–149.

8. Cameron C. Whose problem? Disability narratives and available identities. *Community Development Journal*, 2007, vol. 42, no. 4, pp. 501–511.

9. Cameron C. Further towards an affirmation model. *Disability studies: emerging insights and perspectives*. Leeds, 2008. P. 14–30.

10. Darling R. B., Heckert D. A. Orientations toward disability: differences over the lifecourse. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2010, vol. 57, no. 2, pp. 131–243.

11. Kielhofner G. Rethinking disability and what to do about it: disability studies and its implications for occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 2005, vol. 59, no. 5, pp. 487–496.

12. Challis S., Bedford J. Book Review: Masefield P. *Strength: broadsides from disability on the arts*, Trentham Books, 2006, 230 p. *Community Development Journal*, 2007, vol. 42, no. 4, pp. 527–529. DOI: 10.1093/cdj/bsm043.

13. McCormack C., Collins B. Can disability studies contribute to client-centred occupational therapy practice? *British Journal of Occupational Therapy*, 2010, vol. 73, no. 7, pp. 339–342.

14. McKnight J. *The careless society: community and its counterfeits*. New York, Basic Books, 1995. 390 p.

15. Law M. A review of the evidence on the conceptual elements in forming client centred practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 2006, vol. 73, no. 3, pp. 153–162.

16. Swain J., French S. Towards an affirmation model of disability. *Disability and Society*, 2000, vol. 15, no. 4, pp. 569–580.

17. Adler A. *Children parenting*. Rostov-on-Don, Phoenix, 1998, 448 p. (In Russ.).

18. Vygotsky L. S. *The fundamentals of defectology*. Saint Petersburg, Doe, 2003, 654 p. (In Russ.).

19. Luria A. R. *Restoration of brain functions after a military injury*. Moscow, Medicine, 1948, 236 p. (In Russ.).

20. Korsakov N. K., Mikadze Yu. V. (comps.) *The legacy of A. R. Luria in the modern scientific and cultural-historical context: on the 110th anniversary of A. R. Luria*. Moscow, MSU, 2012, 328 p. (In Russ.).

21. Chomskaya E. D. *Neuropsychology*. Saint Petersburg, Peter, 2005, 496 p. (In Russ.).

22. Korotkina I. B. On “road maps”, the “ranking rush” and academic writing. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 1, pp. 15–24. (In Russ.).

23. Angelovsky K. *Teachers and innovations: book for teacher*. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 159 p. (In Russ.).

24. Arpentieva M. R., Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Kenzhaliyev O. B.,

Triyono M. B., Duvalina O. N., Kosov A. V. Environmental education in the system of global and additional education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 3, pp. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>.

25. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezhnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2018, vol. 12, pp. 171–176.

26. Kassymova G. K., Tokar O. V., Tashcheva A. I., Slepukhina G. V., Gridneva S. V., Bazhenova N. G., Shpakovskaya E. Yu., Arpentieva M. R. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2019, vol. 13, no. 1, pp. 26–32.

27. Kassymova K. G., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliyev B. K., Kosherbayeva A. N., Kosov A. V., Duvalina O. N. Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 3, no. 379, pp. 2–11. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.53>.

28. Vereshchagina A. V., Nechipurenko V. N., Samygin S. I. Value crisis of modern education in the historical projection and dynamics of modernization of its paradigmatic bases in the conditions of challenges of information age. *Context and Reflection: Philosophy of Peace and Man*, 2016, vol. 2, pp. 74–91. (In Russ.).

29. Clark B. R. *Maintaining change at universities. The succession of case studies and concepts*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2011, 312p. (In Russ.).

30. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration. *Social Sciences*, 2015, no. 10, pp. 1287–1290.

31. Gridneva S. V., Vasyakin B. S., Ovsyanik O. A., Pozharskaya E. L., Berezhnaya M. S. Modern health improving psychotechnologies of a higher school teacher's personality. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 2017, vol. 12, pp. 1–22.

32. Samygin S. I., Nechipurenko V. N. Philosophical and methodological foundations of higher school pedagogy. *Context and Reflection: Philosophy of Peace and Man*, 2015, no. 4/5, pp. 24–39. (In Russ.).

33. Schwab J. J. Brandwein P. P. *The teaching of science*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1962, 152 p.

34. Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Kosherbayeva A. N., Triyono M. B., Sangilbayev S. O., Kenzhaliyev B. K. Science, education and cognitive competence based on e-learning. *Bulletin of the National academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, no. 1, pp. 269–278. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.31>.

35. Mezirov J. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator learning*. San Francisco, Oxford, 1991, 221 p.

36. Stepanova G. A., Tashcheva A. I., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Tokar O. V. The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2018, vol. 12, pp. 156–162.

37. Stepanova O. P., Gridneva S. V., Menshikov P. V., Kassymova G. K., Tokar O. V., Merezhnikov A. P., Arpentieva M. R. Value-motivational sphere and prospects of the deviant behavior. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2018, vol. 12, pp. 142–148.

Информация об авторах

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru).

Ташёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: annaivta@mail.ru).

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, Калуга, ул. Степана Разина, 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 20.04.20

После доработки 22.12.20

Принята к публикации 25.12.20

Information about the authors

Svetlana V. Gridneva – Candidate Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya str., 344006, Rostov-on-Don, Russian Federation, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru).

Anna I. Tashcheva – Candidate Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, Head of Psychological Service, Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya str., 344006, Rostov-on-Don, Russian Federation, e-mail: annaivta@mail.ru).

Mariyam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Developmental Psychology and Education, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University (26, Razin str., 248023, Kaluga, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru).

The paper was submitted 20.04.20

Received after reworking 22.12.20

Accepted for publication 25.12.20