

## РОЛЬ ИГР В ПОВЫШЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СЛАБОВИДЯЩИХ

**Альвади Марьям Неамах Джудах**

аспирант, Московский педагогический государственный университет  
mrmr.mrmr.mrmr.mrmr@mail.ru

### THE ROLE OF GAMES IN INCREASING THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE VINDICATE

**Alawadi Maryam Neamah Joudah**

*Summary:* The article actualizes the problem of social and psychological adaptation of students with visual impairments. The author approaches the solution of the problem by identifying the potential of play activity in order to implement successful social and psychological adaptation of this category of students. The article presents the directions of play activity in working with students with visual impairments. The effectiveness of the role of games in social and psychological adaptation has been experimentally proved.

*Keywords:* students with visual impairments, primary school age, play activities, social and psychological adaptation.

*Аннотация:* В статье актуализируется проблематика социальной и психологической адаптации обучающихся, имеющих нарушения зрительной функции. Автор подходит к решению проблемы посредством выявления потенциала игровой деятельности с целью осуществления успешной социальной и психологической адаптации данной категории обучающихся. В статье представлены направленности игровой деятельности в работе с обучающимися, имеющими нарушения зрения. Экспериментально доказана эффективность роли игр в социальной и психологической адаптации.

*Ключевые слова:* обучающиеся с нарушениями зрения, младший школьный возраст, игровая деятельность, социальная и психологическая адаптация.

Успешность социальной и психологической адаптации на всех этапах жизнедеятельности школьника является тем важным фактором, который определяет его [школьника] способность чувствовать себя в окружающем мире защищенно, реализовано и творчески, что удовлетворяет на глубоком личностном уровне потребность развивающейся личности вносить интерес и новизну в собственную жизнь и деятельность (включая интерес к творчеству, деятельности и удовлетворение ими), а также продуцировать компонент творчества в деятельности, благодаря которому личность может полноценно раскрыться и ощущать свою востребованность и удовлетворенность создаваемыми продуктами этой деятельности (материальными или интеллектуальными). Эта способность развивается в процессе совершенствования личности обучающегося, в процессе его положительной социализации, и, конечно же, зависит от тех условий жизнедеятельности, воспитания и обучения, в которых обучающийся существует [5; 6].

Данная проблема на сегодняшний день сохраняет свою эскалационную значимость в обучении и воспитании. Еще более значимой она является для школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья (в нашем случае, обучающихся с нарушениями зрительного восприятия, среди которых школьники, имеющие отклонения остроты зрения – близорукость, косоглазие, астигматизм (85,0% при n=17), и школьники, имеющие трудности, касающиеся фокусировки зрения – дальнозоркость, легкая фобия (15,0% при n=3).

Это обусловлено тем, что установление связей с окружающей средой у обучающихся с нарушениями зрения (а также и других школьников с ограниченными возможностями здоровья) затруднено, а их процесс адаптации, социализации и успешного личностного становления в этой среде усложнен спецификой хода развития от пассивного и воспроизводящего к произвольному и творческому, что, в конечном итоге, должно принимать характер продуктивности и творческой деятельности, ведущей к формированию такой внутренней позиции обучающегося, которая позволяла бы ему, несмотря на ограничение возможностей здоровья, критически подходить к оценке любой ситуации, формулировать оценочные суждения и находить творческие пути ее решения, т.е. ощущать себя ответственным, позитивным и мотивированным [2].

Период младшего школьного возраста для обучающихся с нарушениями зрительной функции, несмотря на данное ограничение в состоянии здоровья, все же имеет достаточно богатые возможности для развития комфортного для них диапазона коммуникации и способности (благодаря этому) к творческому самовыражению, что основывается на развитии у них таких свойств как внутренний эмоциональный план, рефлексия, фантазирование и т.п., которые ложатся в основу положительной социальной и психологической адаптации [3; 4].

Сущность социально-психологической адаптации данной категории школьников и специфика ее успеш-

ности предстают сегодня как одна из наиболее сложных проблем в детской психологии и педагогике. Дискуссия на предмет определения условий успешности и эффективности данного процесса до сих пор не завершена и разноаспектна. Учеными отмечаются нечеткость границ определения данного процесса, сложность его структуры, отличительность от специфики развития психических процессов данной категории. Тем не менее, единство мнения ученых состоит в понимании тесной связи успешной социально-психологической адаптации с процессами коммуникации и мышления обучающихся с нарушениями зрения, что определяет их познавательную активность в процессе воспитания и обучения [1].

Положительная и эффективная социальная и психологическая адаптация школьников с нарушениями зрения приводит к успешной самореализации и самоактуализации, позволяя опыту таких учеников быть полезным для них, творческим и социально значимым. Такой опыт в младшем школьном возрасте несомненно формируется в процессе игровой деятельности (будь то игра на уроке, подвижная или спортивная игра и пр.), благодаря которой обучающийся с нарушениями зрительного восприятия получает возможность продуцирования новых образов (как образов невербальной, символической коммуникации, так и образов воображения, достигаемых за счет вовлечения в игру сохранных анализаторов) на основе развития воображения, которое вводит ученика в статус творческого, что является наиболее значимым, так как позволяет открывать ему новые существенные характеристики действительности, проектировать реальность, конструировать окружающую среду.

Важность и эскалационная роль рассматриваемой проблематики в рамках компенсирующего потенциала игр (в том числе развлекательных игр, игр физкультурно-оздоровительного характера с элементами танцев, гимнастики и других видов спорта) в социальной и психологической адаптации лиц школьного возраста с нарушениями зрения обозначены не снижающейся актуальностью проблемы, рассматриваемой такими исследователями как Т. Cutsforth (1951), N. Banraga (1977), L.C. Higgins (1973), Г.А. Аль-Баттауй и В.В. Лобачев (2013), А.Е. Васильченко и О.В. Кузнецова (2018), Е.Ф. Архипова (2015), И.Н. Тузов (2016), Саад Аббас Фадель (2015), О.В. Бессарабова (2007), Л.Б. Осипова и Л.А. Дружинина (2019) и др. Результаты этих исследований подчеркнули важность и настоящую значимость игровых программ и мероприятий в работе со школьниками, имеющими нарушения зрительного восприятия.

Это обусловлено тем, что игра как источник и условие повышения уровня социальной и психологической адаптации позволяет эффективно использовать сюжет, образ, потенциал для формирования средств коммуникации с целью установления контакта и расширения комфортной зоны коммуникативного взаимодействия.

Это определяет очень значительные возможности для полноценной социально-психологической адаптации.

Помимо этого, игра позволяет расширить круг интересов обучающихся с нарушениями зрения в контексте игровой социальной коммуникации, обеспечить развитость потребностно-мотивационной сферы, увеличить личностный опыт, способности комбинаторного характера, а также развивать умения переносить имеющиеся навыки и знания из одной области деятельности на другую. Очень важно в период младшего школьного возраста (в нашем случае это дети 7-10 лет) научить слабовидящего ученика образному видению окружающей действительности, научить «превращать» продукт воображения, получаемый от привлечения к процессу сохранных анализаторов, в форму и результат деятельности, кодировать в материальных структурах мозга образцы творчества и реализовывать их посредством возможностей окружающей среды и рефлексии.

В процессе исследования на констатирующем этапе эксперимента было отмечено, что обучающиеся с отклонениями зрения характеризуются нарушением таких связей деятельности при интеграции во взаимодействие с социумом. В нашем случае это наблюдалось в проявлении страха (наблюдаемого физиологически, а именно, нарушение дыхания, повышение давления, нервозность поведенческих реакций и пр.) контактов с обычными сверстниками (44,0% при n=11), избегании контакта (28,0% при n=7), высокой (пороговой) личностной (48,0% при n=12) и ситуативной (72,0% при n=18) тревожности, которая была характерна для поведения школьников, что затрудняло их социальную и психологическую адаптацию.

Также на констатирующем этапе эксперимента, определяя специфику межличностных отношений обучающихся с нарушениями зрения в контексте процесса их социальной и психологической адаптации, мы отметили, что 88,0% (n=22) школьников распределились между признаками таких отношений, в которых, хотя и есть место наличию конформного взаимодействия и желания установить дружелюбный контакт с окружающими, но, тем не менее приоритетные позиции занимают такие особенности как неуверенность в себе, высокая фрустрация и боязненная податливость стороннему мнению; остальные 12,0% испытуемых с нарушениями зрения проявляли наибольшую уверенность в общении, характеризовались независимым аргументированным мнением и в некоторых ситуациях даже проявляли доминирующую позицию, хотя и испытывали при этом высокую личностную тревожность.

С целью преодоления подобных затруднений и улучшения социальной и психологической адаптации в процессе исследовательской деятельности обучающимся с нарушениями зрительного восприятия (n=20) были

предложены следующие разновидности игр:

- *игры на преодоление ограничения раскрепощенности движения и формирования новых двигательных стереотипов на основе задействования сохранных анализаторов*; в связи с этим, являлось психологически естественным, что игровая познавательная деятельность такого обучающегося происходила за счет восприятия неизвестного движения/специфики его выполнения на слух, так как он [слух] выполнял в этом случае компенсаторную функцию, поэтому в отношении таких школьников и развитии их социально-психологической устойчивости особую ценность представляли игровые занятия, связанные со слушанием, осязанием, развитием представлений; в процессе такого психолого-педагогического сопровождения лица с недостатками зрения учились сравнивать окружающие предметы с теми представлениями, которые у них имеются; если же представления отсутствовали, то педагог прибегал к различным вариантам сравнений на основе аналогов форм, свойств и т.д. или корректировать процесс восприятия в вербальной форме;
- *игры, способствующие увеличению психологической устойчивости при освоении пространства*; в данном случае важнейшим психолого-педагогическим условием считали подвижные игры в помещении и на свежем воздухе, которые организовали вместе с обычными школьниками на основе формирования особой специфики символической коммуникации, которая была понятна как обычным обучающимся, так и обучающимся с нарушениями зрения, что позволяло успешно устанавливать социальные контакты, добиваться слаженности действий на основе эффективной положительной коммуникации;
- *игры, акцентированные на формирование образного мышления обучающихся с нарушениями зрительного восприятия с учетом развития деятельности коммуникационной позиции, осознания своей роли в игре*; необходимо отметить, что обучающиеся с нарушениями зрения изначально имеют затрудненные ассоциативные возможности визуализации, поэтому соотнесение реального образа, особенно в более старшем возрасте, является достаточно затрудненным; для таких школьников являются важными такие процессы как имитация, знакомство с предметами на основе тактильных ощущений, что конечно же необходимо сопровождать словом: при знакомстве, в нашем случае, с общественными/социальными явлениями, ключевыми моментами выступали восприятие на слух, а также, при возможности, процессы осязания с соотнесением тех признаков и процессов, которые словесно описывал педагог с целью реализации создаваемого образа или явления; эти факторы выступали в данном случае

ориентирами для формирования и дальнейшего развития зрительного восприятия и рефлексивной позиции обучающихся.

Так, необходимо отметить, что в процессе игровой деятельности у школьников с нарушениями зрения не просто происходила эффективная передача и восприятие каких-либо впечатлений, переживаний, имеющих в их опыте, но и осуществлялась творческая переработка впечатлений, их перекомбинация, воплощение их в новой коммуникативной реальности, а также происходило конструирование отношений, отвечающих внутренним эмоциональным запросам такого обучающегося.

Социальная и психологическая адаптация происходила намного успешнее в связи с тем, что обучающимся с нарушениями зрениями достаточно мотивировала внутренняя эмоциональная окраска и насыщенность игры, необычная комбинация действий, их отношений, чувств, поведения.

Так, в процессе экспериментальной деятельности произошло снижение личностной и ситуативной тревожности у данной категории школьников. Она стала умеренно преобладающей: умеренная ситуативная тревожность отмечена у 60,0% испытуемых ( $n=15$ ) при среднем ее значении  $- 42,42 \pm 7,1$  ( $M \pm \sigma$ ); умеренная личностная тревожность отмечена у 68,0% лиц, участвующих в эксперименте ( $n=17$ ) при среднем ее значении  $45,25 \pm 6,74$  ( $M \pm \sigma$ ).

Также положительно изменился и межличностный характер общения школьников, имеющих нарушения зрительного восприятия, как между собой, так и с обычными сверстниками: они стали более свободны и научились преодолевать состояние конфликта (48,0%;  $n=12$ ); для многих (64,0%;  $n=16$ ) дружелюбное общение стало нормой коммуникации, что объясняется снижением фрустрации детей (56,0%;  $n=14$ ). Количество лиц с нарушениями зрения, проявляющими уверенность в общении, демонстрирующими аргументированность собственной позиции возросло на 32,0% по сравнению с 12,0% на начало эксперимента.

Таким образом, можем отметить, что успешность социальной и психологической адаптации в результате использования игр в деятельности обучающихся с нарушениями зрения выражалась через формирование психологически устойчивого отношения к игровой деятельности и общения в ее рамках, совершенствование потребностно-мотивационной сферы, определяющей их интерес к коммуникации, взаимодействию с обычным окружением. Раскрепощение школьников в игре определялось овладением новыми способами действия, самовыражения, имеющих подкрепление в наличии комбинаторных компонентов в результате привлечения к деятельности потенциала сохранных анализаторов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бессарабова, О.В. Развитие познавательной деятельности у слабовидящих детей с задержкой речевого развития средствами игр / О.В. Бессарабова // Pedagogy of Physical Culture and Sports. – 2007. – № 6. – С. 26-30.
2. Орешкина, А.В. Особенности учебной мотивации у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / А.В. Орешкина // Молодой ученый. – 2019. – № 37 (275). – С. 152-155.
3. Осипова, Л.Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 3 (28). – С. 113-117.
4. Прысь, О.Е. Психологический комфорт на уроке как условие развития ребёнка с ОВЗ [Электронный ресурс] / О.Е. Прысь. – 2020. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2020/01/05/psihologicheskij-komfort-na-uroke-kak-uslovie-razvitiya>
5. Снягина, Ж.Н. Успешная адаптация и социализация ребенка [Электронный ресурс] / Ж.Н. Снягина. – 2017. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-uspeshnaya-adaptaciya-i-socializaciya-rebenka-1562174.html>
6. Чурекова, Т.М. Особенности социализации детей дошкольного возраста в современном социуме / Т.М. Чурекова, В.Н. Пуранен // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 46. – С. 217-224.

© Альвади Марьям Неамах Джудах (mrmr.mrmr.mrmr.mrmr@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет