

DOI: 10.12731/2218-7405-2013-3-13

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ «ОСОБЫЙ РЕБЕНОК – ЖИЗНЕННАЯ СРЕДА» КАК ОСНОВА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Калашникова С.А.

В качестве целей данной работы определены содержательная характеристика взаимодействия особого ребенка и его жизненной среды, психологический анализ вариантов развития особого ребенка при различных типах указанного взаимодействия. В основу положены принципы системного анализа. Развитие ребенка представлено как процесс и результат взаимодействия между компонентами системы «особый ребенок – жизненная среда». Взаимодействие рассматривается с точки зрения соответствия – несоответствия компонентов системы.

Выделены типы взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда» (адаптивный, развивающий, дезадаптивный, деформирующий) и дана их содержательная характеристика. Интегративный потенциал рассматривается как условие, результат и комплексная характеристика функционирования системы «особый ребенок – жизненная среда». Он включает потенциальные персональные возможности особого ребенка и ресурсы среды, соответствующие потребностям и возможностям ребенка. Представленная модель может быть применима к анализу семейной, образовательной сред или всего комплекса условий жизнедеятельности особого ребенка с целью разработки и реализации индивидуальной программы развития и создания оптимальных условий для его социализации и интеграции.

Ключевые слова: особый ребенок; жизненная среда; особые условия

развития; интегративный потенциал; сопровождение.

PSYCHOLOGICAL MODEL OF THE SYSTEM "SPECIAL CHILD – LIVING ENVIRONMENT" AS A BASIS FOR SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Kalashnikova S.A.

This work is aimed to determine the content characteristic of interaction of a child with disabilities and his living environment, psychological analysis of the options for the child development in different types of this interaction. It is based on the principles of system analysis. Child development is presented as a process and the result of interaction between the system components "child with disabilities – living environment". Interaction is considered in terms of compliance, non-compliance of system components.

The article identifies the types of system interactions "special child – living environment" (adaptive, developing, maladaptive, deforming) and gives their content characteristics. Integrative potential is considered as a condition, the result and complete description of the system "special child – living environment". It includes the personal potential possibilities of a child with disabilities and the resources of living environment according to the child's needs. The presented model is applicable to the analysis of family or education environment of disabled child to create and carry out the individual program of child development and creation of optimal conditions for the socialization and integration.

Keywords: a child with disabilities; living environment; special development conditions; integrative potential; support.

По данным статистики, сегодня в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями (8% всей детской

популяции). Ежегодно численность данной категории детей увеличивается. В частности, если в 1995 году в России насчитывалось 453,6 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), то в 2011 году их число приблизилось к 590 тысячам [1]. В связи с этим остро стоит проблема разработки научно-обоснованных подходов и средств реализации комплексных индивидуальных программ развития детей с ОВЗ, обеспечения условий их эффективной интеграции и социализации. В качестве целей данной работы были определены содержательная характеристика взаимодействия особого ребенка и его жизненной среды с точки зрения принципов системного анализа, психологический анализ вариантов развития особого ребенка при различных типах указанного взаимодействия.

Мы сознательно используем понятие «особый ребенок», заменяя широко применяемые термины «инвалид», «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» и др. Понятием «особый ребенок» обозначается ребенок с психофизическими, эмоциональными и социальными проблемами. Вместе с тем это понятие в сравнении с указанными выше терминами исключает акцент на имеющемся нарушении (ограничении, дефекте) развития и концентрирует внимание на индивидуальности, специфичности развития ребенка.

В теории и практике работы с особыми детьми еще в начале XX столетия были обозначены ценные идеи. Во-первых, в работах Л.С. Выготского, А.Фридмана была представлена идея о том, что нарушения должны оцениваться не просто с точки зрения ограничения, а исходя из понимания возможностей (ресурсов) развития особого ребенка. Современные исследования в рамках общей психологии и психологии личности характеризуются повышением внимания к вопросам индивидуального развития, адаптации, социализации, успешной интеграции и самореализации лиц с ОВЗ (Л.А. Александрова, Н.В. Волкова, А.А. Лебедева, А.Н. Леонтьев, Н.А. Симанова, О.Л. Якоуц и др.): «...необходимо перестать искать норму, нужно принять уникальность каждого и создавать с рождения механизм

саморазвития» [10, с. 249].

Во-вторых, в работах С.Л. Выготского при анализе социальной ситуации развития указывается на активность субъекта во взаимодействии со средой. Эта идея получает свое развитие и в социальной экологии, где человек рассматривается не как пассивный продукт среды, а как целеустремленный, активный субъект: «Он действует и тем самым преобразует окружающую среду, которая в свою очередь также влияет на человека. Это и составляет основу динамического взаимодействия между человеком и средой...» [13, с. 41].

В-третьих, в истории дефектологии показано, что в границах собственного бытия у особого ребенка нарушений нет. Нарушения становятся очевидными лишь в отношении к окружающему миру. Они проявляются лишь в тех общественных, жизненных ситуациях, в которые попадает ребенок. Л.С.Выготский отмечает, что судьбу личности решает не дефект сам по себе, а те социальные последствия, которые определяются социально-психологической реализацией имеющегося дефекта. Кроме того, процессы компенсации преимущественно направлены не на прямое восполнение дефекта, а на преодоление тех трудностей, которые возникают в связи сего наличием [5, с. 14]. Т.Вейс, рассматривая опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах, отмечает, что знание принятых социальных или групповых правил, ценностей позволяет анализировать проявления нарушений у ребенка. Указывается на важность «здоровой» популяции как части окружающего мира особого ребенка при возникновении тех или иных нарушений, на необходимость переоценки окружающими ребенка людьми собственного поведения [3].

Обозначенные идеи определяют необходимость использования системного подхода в исследовательской и практической работе с особым ребенком. Психологический анализ функционирования системы «особый ребенок – жизненная среда» позволяет адекватно оценить ресурсы (возможности) особого ребенка и условия их оптимального развития.

Рассматривая указанную выше систему, необходимо учесть, что каждая эффективно функционирующая система, характеризуется открытостью, многовариантностью путей своего развития, обладает различными механизмами поддержания единства ее компонентов. Каждый отдельно взятый компонент системы (в данном случае, особый ребенок и жизненная среда) должен быть также понят как система, представляющая собой подсистему.

В современных психологических подходах термином «жизненная среда» обозначают совокупность природных и социальных факторов среды. В литературе этот комплекс еще называют "средой человека". С точки зрения В.А. Ясвина, среда человека включает совокупность природных (естественных и антропогенных) и социальных (образовательных, информационных, межличностных, архитектурных и др.) факторов и условий, которые могут прямо или косвенно, мгновенно или долговременно влиять на жизнедеятельность людей [15]. Автор отмечает, что в большинстве определений среды используются понятия «условия», «влияния», «факторы», которые воздействуют на человека (хотя и изменяющего эти воздействия в процессе своей жизнедеятельности, но только для того, чтобы затем вновь подвергнуться воздействию уже измененной среды). Вместе с тем, В.А. Ясвин делает ссылку на позицию Дж. Гибсона, который, при анализе зрительного восприятия использовал категорию «возможности» и подчеркивал активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду: «Возможность – мостик между субъектом и средой. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта» [15, с.11].

Для психологической характеристики возможностей особого ребенка как компонента системы «особый ребенок – жизненная среда» мы используем понятие «ресурсы», трактуемое как система способностей (возможностей) ребенка (психофизиологических и психосоциальных) к устранению противоречий с жизненной средой, преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств, создающая основу для развития ребенка. Если рассматривать

ресурсы в континууме, то они могут быть условно представлены системой полюсов «низкий уровень ресурсов – высокий уровень ресурсов». Следует заметить, что понятия «низкий уровень ресурсов», «высокий уровень ресурсов» являются относительными и отражают индивидуально-специфические уровни, определяемые особенностями имеющегося нарушения и потенциальными возможностями каждого ребенка.

Возможности человека во многом определяются условиями его жизненной среды, природной и социальной. В связи с этим для характеристики жизненной среды особого ребенка в системном контексте мы используем понятие «особые условия развития», которое трактуется как специфический динамический комплекс условий жизненной среды (биологического и социального характера) и характеристик человека (психофизиологических и психосоциальных), складывающийся при непрерывном взаимодействии в системе «человек – жизненная среда», требующий актуализации возможностей ребенка и повышенного уровня затрат его персональных ресурсов для социализации и развития. Причем, данный комплекс условий может рассматриваться, с одной стороны, как предпосылка развития ребенка, с другой стороны, в каждый последующий момент времени он становится определённым результатом развития. Представленный подход позволяет рассматривать особые условия развития как составляющую континуального пространства, характеризующего жизненную среду, с противоположным полюсом «условия, ограничивающие возможности».

Выделенные нами параметры, характеризующие особого ребенка и его жизненную среду, с использованием методики векторного моделирования (вслед за В.А. Ясвиным) позволяют представить систему координат, образуемую осями «низкий уровень ресурсов – высокий уровень ресурсов» и «условия, ограничивающие возможности – особые условия развития» (рис. 1).



Рис. 1. Векторное моделирование системы «особый ребенок – жизненная среда»

Данная система координат позволила осуществить психологический анализ вариантов развития особого ребенка и дифференцировать типы взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда», которые могут быть использованы специалистами, обеспечивающими комплексное сопровождение развития особых детей. В основу характеристики типов взаимодействия был положен принцип «ограничения взаимодействия», согласно которому, по мнению В.Е. Ключко, Э.В. Галажинского, «соответствие, относительная тождественность взаимодействующих сторон – основная причина взаимодействия» [6, с. 73].

1. Адаптивный тип взаимодействия.

Адаптация понимается в широком смысле как приспособление строения и функций организма к условиям жизненной среды [8]. Адаптивный тип взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда» предполагает

уравновешенность между компонентами системы. Активность компонентов системы направлена на поддержание гомеостаза.

Психическая адаптация определяется как процесс установления *оптимального соответствия* личности и окружающей среды в ходе осуществления человеком деятельности, которое позволяет ему удовлетворять актуальные потребности и реализовывать значимые цели (при условии сохранения психического и физического здоровья), обеспечивая одновременно соответствие психической деятельности человека и его поведения требованиям среды [11]. В данном определении обращает на себя внимание указание на возможность адаптации человека при сохранении психического и физического здоровья. Специфика системы «особый ребенок – жизненная среда» заключается в наличии нарушений психофизического развития ребенка, которые значительно осложняют процессы адаптации. Если для ребенка создаются *особые условия развития*, не только задающие направленность развития, но, в первую очередь, соответствующие потребностям и возможностям ребенка, то процесс адаптации может быть эффективным. Очевидно, что только комплексное сопровождение ребенка может рассматриваться как механизм создания особых условий развития.

Следует учесть, что адаптивный тип взаимодействия особого ребенка и среды в данном случае не требует включения новых способов поведения и деятельности, а, следовательно, не актуализирует их. Среда такого типа обозначается в исследованиях как «комфортная» [2]. Рассматриваемый тип взаимодействия оправдан, если у ребенка уровень ресурсов (возможностей) недостаточен и способен обеспечить лишь тренировку определенных навыков (предметной деятельности, самообслуживания, познавательной деятельности и др.). Адаптивный тип взаимодействия позволяет осуществить подстройку среды под потребности ребенка и может быть взят за основу организации сопровождения в тех случаях, когда ребенок проявляет признаки дезадаптации. Такая организация системы «ребенок – среда» позволит снять негативные

симптомы и определить стратегию дальнейшей работы.

Вместе с тем адаптивный тип взаимодействия не эффективен, если мы в качестве задачи работы с особым ребенком ставим необходимость формирования новых навыков и развитие компенсаторных возможностей. Кроме того, если ребенок длительно взаимодействует со средой по принципу поиска соответствия и «комфорта», то среда может тормозить развитие ребенка. Это приводит в обучении, например, к снижению мотивации ребенка, к стагнации развития, так как нарушается базовая закономерность психического развития, согласно которой, обучение должно идти впереди развития. Если трудность задач, которые ставятся перед ребенком в процессе обучения, соответствует уровню его возможностей и не более, то обучение проходит на актуальном уровне, не затрагивает зону ближайшего развития, а, следовательно, не развивает. Задачи развития решаются при качественно ином типе взаимодействия в системе, обозначенного как развивающий тип.

2. Развивающий тип взаимодействия.

Всякое развитие предполагает количественные и качественные преобразования. Психическое развитие определяется как закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях [8]. Развитие в рамках синергетики, обосновывающей закономерности функционирования систем, связывается с неустойчивостью, которая трактуется как одно из условий и предпосылок стабильного и динамического развития [9].

Развивающий тип взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда», таким образом, предполагает оптимальное сочетание особых условий развития и наличия определенного уровня ресурсов ребенка, представленных, в первую очередь, в зоне ближайшего развития. Работа с особым ребенком с ориентацией на зону ближайшего развития, по Л.С. Выготскому, предполагает выход за пределы привычных способов поведения и деятельности. Развивающий тип взаимодействия характеризуется

целенаправленным созданием неравновесных состояний в системе «ребенок – среда», которые могут вызывать временное нарушение адаптации. Это происходит за счет актуализации активности ребенка в решении задач повышенного уровня трудности, ориентированного на его потенциальные возможности. С использованием внешних и внутренних ресурсов происходит совершенствование имеющихся способов взаимодействия ребенка со средой, достигается равновесие в системе, определяемое как соответствие требований среды возможностям ребенка. Для дальнейшего развития вновь требуется создание неравновесного состояния системы за счет повышения трудности задач обучения, предлагаемых ребенку. Среда такого типа обозначается в исследованиях как «развивающая» [2].

Вместе с тем необходимо учесть, что значительное повышение трудности задач, перегрузка среды может привести к устойчивой дезадаптации ребенка в данных условиях, которые начинают ограничивать возможности его развития. Таким образом, развивающий тип взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда» может стать дезадаптивным.

3. Дезадаптивный тип взаимодействия.

Дезадаптация раскрывается как нарушение адаптации, характеризующееся динамическим несоответствием между организмом и средой, приводящее к нарушению функционирования, изменению форм поведения, развитию патологических процессов [14]. Дезадаптивный тип взаимодействия в системе имеет место, когда условия среды не соответствуют возможностям и потребностям ребенка, и это несоответствие носит динамический характер. Среда такого типа обозначается в исследованиях в рамках средового подхода как «стрессогенная» [2]. Следует иметь в виду, что ребенок имеет определенный потенциал, который мы условно обозначили «высокий уровень ресурсов». Но условия среды неадекватны, и ребенок с имеющимся уровнем возможностей испытывает ограничения, что может проявляться в различных эмоциональных и поведенческих дезадаптивных

реакциях, нарушениях контактов ребенка со средой. При целенаправленном создании в процессе сопровождения особых условий для такого ребенка, ориентированных на учет его индивидуальных особенностей и возможностей, дезадаптивный тип взаимодействия может быть трансформирован сначала в адаптивный, а в дальнейшем (после снятия симптомов дезадаптации) – в развивающий.

При длительных взаимодействиях дезадаптивного типа возможно динамическое снижение ресурсов (возможностей) ребенка, что может быть связано с формированием вторичных нарушений, актуализацией патологических процессов или искажением развития. Сочетание сниженного потенциала ребенка и условий, ограничивающих возможности ребенка, определяет тип взаимодействия, обозначенный нами как деформирующий.

4. Деформирующий тип взаимодействия.

Понятие «деформация» в широком смысле употребляется для обозначения искажения сущности чего-либо. В психологии используется понятие «деформация личности». А.Ф. Лазурский в своей концепции личности анализирует проблемы «извращенных» личностей и выделяет три эффекта: во-первых, «...извращение, идя далеко вглубь, расщепляет личность, уничтожает координированность ее проявлений, влечет за собой оскуднение»; во-вторых, «...на высшем уровне извращение сказывается уже тогда, когда, не отразившись на формальной структуре личности, оно коснется динамики соотношения ее со средой, направления и способов ее деятельности»; в-третьих, «Извращение эгоцентрирует личность. Высший тип характеризуется направленностью на сверхлические цели» [12]. Также ученый отмечает, что «знание в своем основном комплексе чуждо извращению, так как не содержит источников конфликта со средой, но вместе с тем не содержит активных элементов, смягчающих влияние неблагоприятных, угрожающих извращением фактов; слабые места личности в добавочных комплексах здесь становятся источником искажения личности» [там же].

Проецируя указанные А.Ф. Лазурским механизмы личностной деформации на процессы развития особого ребенка, не затрагивая иных уровней взаимодействия в системе «ребенок – жизненная среда», можно обозначить позиции, важные для понимания деформирующего типа взаимодействия в указанной системе на уровне личности. Деформация личностного развития особого ребенка предполагает, во-первых, дезинтеграцию и примитивизацию личности, блокирование возможностей компенсации и развития; во-вторых, деформируется поведение и способы деятельности; в-третьих, происходит своеобразная деформация образа мира с концентрацией на собственных потребностях; в-четвертых, ребенок занимает пассивную позицию по отношению к среде, блокируется развитие субъектности, в связи с чем ограничивается процесс превращения «минуса дефекта» в «плюс компенсации». Развитие идет по пути закрепления негативных последствий дефекта и формирования вторичных нарушений на всех уровнях взаимодействия в системе (психофизиологическом, психическом, социально-психологическом).

Данная картина взаимодействия в общем виде представляет механизм психологической инвалидизации человека с ОВЗ, имеющего недостаточный уровень ресурсов в условиях жизненной среды, ограничивающих развитие. Психологическая инвалидизация представляется как своеобразная личностная идентичность человека с ограниченными возможностями здоровья [7]. Преодоление деформирующих эффектов развития возможно при создании особых условий, ориентированных на развитие субъектности особого ребенка (в соответствии с индивидуальными возможностями), установление активного взаимодействия со средой, расширение вариативности поведенческих стратегий и др. И одним из условий такой работы должна стать адекватная позиция людей (родителей, специалистов), сопровождающих ребенка на пути развития.

Мы рассмотрели основные типы взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда», не исключая возможности их смешивания, а также

трансформации одних типов в качественно иные посредством изменения возможностей особого ребенка и условий среды. Таким образом, в качестве показателей функционирования системы «особый ребенок – жизненная среда» и развития особого ребенка могут быть представлены: 1) адаптация; 2) саморазвитие; 3) дезадаптация; 4) деформация развития. Одновременно условием и результатом функционирования системы представляется *интегративный потенциал* как комплексная характеристика системы «особый ребенок – жизненная среда», включающая потенциальные персональные возможности особого ребенка и ресурсы среды, соответствующие потребностям и возможностям ребенка. Интегративный потенциал оказывает блокирующее влияние на процессы дезадаптации и деформации на всех уровнях взаимодействия в системе «особый ребенок – жизненная среда» и обеспечивает адаптацию и развитие ребенка.

В различных подходах (Л.С. Выготский, В.М. Бехтерев, К. Левин, М. Черноушек, Т. Вейс, Д.Ж. Маркович В.В.Рубцов и др.) отмечается значимость другого человека и социума в определении жизненной среды человека. В отношении особого ребенка данная закономерность приобретает особое звучание. Выявление, актуализация и реализация интегративного потенциала могут быть обеспечены только посредством организации профессионального комплексного сопровождения особого ребенка. Особые условия среды и индивидуальные возможности особого ребенка являются основными условиями его развития, а значит и основной мишенью комплексного профессионального сопровождения ребенка, обеспечивающего его развитие и интеграцию в системе «ребенок – жизненная среда».

Представленная модель может быть применима к анализу семейной, образовательной сред или всего комплекса условий жизнедеятельности особых детей с целью разработки и реализации индивидуальных программ развития и создания оптимальных условий для их социализации и интеграции.

Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6.3626.2011

Список литературы

1. Алёхина С., Силантьева Т. Инклюзивное образование в России. Справка. URL: <http://www.deti.rian.ru/krplanom/20110706/200144120.html> (дата обращения 28.12.2012).
2. Бондарь Т.А., Захарова И.С., Константинова И.С., Посицельская М.А., Яремчук М.В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоциоанльно-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2012. 280 с.
3. Вейс Т. Как помочь ребенку? (опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах)/ пер. с нем. С.Зубриловой. М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. 168 с.
4. Выготский Л.С. Педология школьного возраста // Выготский: Антология гуманной педагогики. М: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. С. 19-107.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии/ Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск: Издательство Томского университета, 1999. 154 с.
7. Князева А.П., Корнеева Е.Н. Психологическая инвалидизация, или личностная идентичность инвалида // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 2. С. 93-99.
8. Краткий психологический словарь /Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. 512 с.
9. Новейший философский словарь: 3-е изд. Мн.: Книжный Дом, 2003.

1280 с.

10. Симанова Н.А. Обоснование категории саморазвития личности в контексте ограниченной возможности бытия // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. №12. С. 246 – 250.

11. Словарь терминов МЧС, 2010. URL: <http://enc-dic.com/mchs/Adaptacija-psihicheskaja-3401.html> (дата обращения 26.01.2013).

12. Урываев В.А. Размышляя над не переизданной страницей А.Ф. Лазурского. [Электронный ресурс]// Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2008. №1-2. URL: <http://www.prip.su> (дата обращения 26.01.2013).

13. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989. 174 с.

14. Чуприков А.П., Пилягина Г.Я., Войцех В.Ф. Суицидология. Основные термины и понятия: Методическое пособие. Киев, 1999. 57 с.

15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

References

1. Alekhina S., Silanteva T. *Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii. Spravka* [Inclusive Education in Russia. Certificate]. <http://www.deti.rian.ru/krplanom/20110706/200144120.html> (accessed December, 28 2012).

2. Bondar T.A., Zakharova I.S., Konstantinova I.S., Positselskaya M.A., Yaremchuk M.V. *Podgotovka k shkole detey s narusheniyami emotsioanl'novolevoy sfery: ot individual'nykh zanyatiy k obucheniyu v klasse* [Preparing Children with emotional-volitional Disorders for School]. М.: Terevinf, 2012. 280 p.

3. Veys T. *Kak pomoch' rebenku? (opyt lechebnoy pedagogiki v Kempkhill-obshchinakh)* [How to help the child? (Experience of Therapeutic pedagogy in Camphill communities)]. М.: Moskovskiy Tsentr val'dorfskoy pedagogiki, 1992. 168 p.

4. Vygotskiy L.S. *Vygotskiy: Antologiya gumannoy pedagogiki* [Vygotsky: An Anthology of Humane pedagogics]. M: Izdatelskiy Dom Shalvy Amonashvili, 1996. pp. 19-107.
5. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochineniy. V. 5. Osnovy defektologii* [Collected Works. V.5. Basis Defectology]. M.: Pedagogika, 1983. 368 p.
6. Klochko V.E., Galazhinskiy E.V. *Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad* [Self-identity: A System View]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1999. 154 p.
7. Knyazeva A.P., Korneeva E.N. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, no. 2 (2005): 93-99.
8. *Kratkiy psikhologicheskiy slovar* [Brief Psychological Dictionary]. Red.-sost. L.A. Karpenko; Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. Rostov n/D: izd-vo «Feniks», 1998. 512 p.
9. *Noveyshiyy filosofskiy slovar'* [New Philosophical Dictionary]. Mn.: Knizhnyy Dom, 2003. 1280 p.
10. Simanova N.A. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific problems of Humanitarian Studies], no. 12 (2010): 246-250.
11. *Slovar' terminov MChS*, 2010. <http://enc-dic.com/mchs/Adaptaciya-psihicheskaja-3401.html> (accessed January, 26 2013).
12. Uryvaev V.A. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz* [Applied Psychology and Psychoanalysis], no. 1-2 (2008). <http://www.ppip.su> (accessed January, 26 2013).
13. Chernoushek M. *Psikhologiya zhiznennoy sredy* [Psychology of the Living environment]. M.: Mysl', 1989. 174 p.
14. Chuprikov A.P., Pilyagina G.Ya., Voytsekh V.F. *Suitsidologiya. Osnovnyye terminy i ponyatiya* [Suicidology. Basic Terms and Concepts]. Kiev, 1999. 57 p.
15. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Learning environment: From Modeling to Design]. M.: Smysl, 2001. 365 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Калашникова Светлана Анатольевна, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, кандидат психологических наук, доцент

Забайкальский государственный университет

ул. Александрово-Заводская, 30, г. Чита, 672039, Россия

e-mail: kotir_ksa@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Kalashnikova Svetlana Anatolyevna, associate professor, Department of Special Psychology and Special Education, Candidate of Psychological Sciences, associate professor

Zubaikalsky State University

30, Aleksandrovo-Zavodskaja st., Chita, 672039, Russia

e-mail: kotir_ksa@mail.ru

Рецензент:

Эпова Н.П., канд. пс. наук