

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЕ ОКРУЖНОЕ УПРАВЛЕНИЕ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ГОРОДА МОСКВЫ ЦЕНТР ДИАГНОСТИКИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
«УЧАСТИЕ»**

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ
И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТЫ**

Сборник научно-практических материалов

**Москва
2014**

УДК 316.614
ББК 74.6
С 69

Под научной редакцией:
доктора педагогических наук, профессора А.Ю. Белогурова;
кандидата психологических наук О.Е. Булановой, директора Центра
диагностики и консультирования «Участие»;
кандидата педагогических наук Н.В.Поликашевой.

С 69 Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты: Сб. науч.-метод. материалов / под ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В. Поликашевой – М.: Издательство «Спутник+», 2014. – 335с.

ISBN 978-5-9973-3072-9

Научно-методические материалы раскрывают теоретико-методологические подходы к проблеме опыта в аспекте социализации субъектов образовательного процесса, обобщают практические разработки в области общей, социальной педагогики и психологии, представляют практико-ориентированные подходы к проблемам психолого-педагогического сопровождения процесса социализации личности подростка с ОВЗ.

Опубликованные материалы апробированы в практической деятельности коллективов образовательных организаций (г.Москвы, г.Кирова и Кировской области, г.Саратова, Северной Осетии – Алании). Содержание научно-методических материалов адресовано специалистам, осуществляющим психолого-педагогическую деятельность, ведущим профессиональную подготовку и переподготовку кадров, занимающихся проблемами Детства (педагогам-психологам, учителям-логопедам, учителям-дефектологам, педагогам дошкольного и дополнительного образования, социальных педагогам, тьюторам); научным работникам, а также всем интересующимся современными тенденциями модернизации образования.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 316.614
ББК 74.6

ISBN 978-5-9973-3072-9

©ФГАУ «Федеральный институт
развития образования», 2014
©ГБОУ ЦДиК «Участие», 2014
©Авторы, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Происходящие сегодня социальные процессы обострили интерес к развитию личности в конкретной социокультурной и образовательной среде, к факторам, условиям и механизмам социализации личности. Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически, а требует определенных усилий со стороны общественных институтов, прежде всего школы, и эти усилия направляются как на создание объективных социальных условий развития, так и на реализацию открывающихся на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека.

Целевая установка социализации состоит в том, чтобы каждого растущего человека приобщить к основам культуры и цивилизации, сделать способным адаптироваться в обществе, что требует развития отношений, взглядов, чувств, готовности участвовать в социальной деятельности. В полной мере эта установка определяет стратегию развития инклюзивного образования.

Предлагаемый вниманию читателей сборник содержит теоретические и практико-ориентированные материалы, связанные с проблемами психолого-педагогического сопровождения процесса социализации личности подростка с ОВЗ. Авторами из различных регионов Российской Федерации представлен уникальный опыт работы с данной категорией детей, предложены дидактические, методические технологии, апробированные в ходе многолетней педагогической практики.

Материалы сборника могут быть интересны педагогам образовательных организаций разного типа, работающим с детьми, нуждающимися в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Раздел I.

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПЦИИ, ПРИНЦИПЫ, ПОДХОДЫ

Духовно-нравственное воспитание ребенка в стратегии реализации современных инновационных подходов

Белогуров А.Ю.,

*доктор педагогических наук, профессор,
заместитель директора*

ГБНУ «Московский институт развития образования»

Проблема образования человека выступает важнейшей глобальной проблемой современности, актуальность которой продиктована проявившимся в конце XX века «кризисом гуманизма», суть которого видится в трансформации общественных и личностных ценностей, противостоянии рационального миропорядка и чувственного отношения к окружающим явлениям, в нарастающей угрозе экологической и социальной катастрофы, потере духовно-нравственных основ бытия как базиса сохранения и развития национальной идентичности. Кризисный характер социокультурной жизни отразился на системе образования отсутствием четкого и определенного смысла и цели образовательной деятельности.

Понятия «духовность», «культура», «просвещение», «образование», «ценность», «личность» тесно связаны между собой. При этом значимость данных категорий определяется не той иерархической соподчиненностью, которую возможно выстроить при анализе их смысла, а возможностью использовать значение каждой из них для характеристики состояния современного общества. Сложность и многоаспектность данных понятий зачастую становится причиной того, что в процессе формального употребления, они теряют свою сущностную основу, истинное содержание, которое нуждается в глубоком педагогическом анализе смысла и значения. Следует признать, что разговоры о духовности, гуманизме, нравственности, культуре, ведущиеся зачастую с конъюнктурных целей, привели к тому, что в массовом сознании ценностный статус

этих понятий значительно понизился. Дискредитация ценностей требует выработки надежных ориентиров развития, способных выправить сложившуюся ситуацию, преодолеть социокультурный кризис, в котором находится современное общество.

Идеи гуманизма и духовности являются инвариантными по отношению к общественному развитию. Они лежат в основе всех историко-педагогических типов образовательных систем, определяют их основные качества в соответствии с социокультурными потребностями и интересами. Гуманизация выступает в качестве основополагающей философско-педагогической и социально-политической доктрины, согласно которой содержание образования должно обеспечивать всестороннее и свободное развитие личности, выступать механизмом духовно-нравственного развития личности, целенаправленного воспитания.

Как известно, в античной культуре сформировалась концепция «заботы о самом себе», основанная на единстве «знания – истины» и «личности – субъекта». Так, в работе М. Фуко «Герменевтика субъекта» детально обосновывается ее смысл, раскрывается педагогическая актуальность. Согласно данному подходу, субъектом образования выступает человек, который в процессе обучения постоянно расшифровывает уже существующие в культуре и вновь рождающиеся смыслы. В этой связи возникает актуальная проблема преобразования человеком своего внутреннего «Я» (процесс развития) для получения доступа к скрытым смыслам и истине. В данном случае образование предстает в качестве поиска, практической деятельности, развития. Таким образом, в античной культуре сформировалось представление об образовательном процессе, в котором познание полезно лишь тогда, когда оно приводит к глубокой трансформации личностных качеств обучаемого. В данном контексте раскрывается духовно-нравственная основа образовательного процесса, его личностно-созидающий характер.

Однако подобное отношение к образованию просуществовало до эпохи Нового времени, когда субъект образования стал пониматься как некий «чистый разум», и задача образования стала связываться со стремлением совершенствования разума человека. Развитие наук и промышленности поставили перед образовательной

системой задачу разработки педагогических технологий передачи как можно большего объема знаний от просвещенного наставника - учителя своим ученикам. Идеал взаимообусловленности познавательной и воспитательной деятельности был утрачен, а образование стало сводиться лишь к обучению подростков.

На рубеже XX - XXI веков, когда многие страны современного мира вступили в стадию развития, названную «информационной» значительно возросли потребности в подготовке высокообразованной личности как субъекта познания и деятельности.

Образование выступает фундаментальным социальным институтом, основная функция которого связана с обучением и воспитанием подрастающего поколения, подготовкой его к жизни в условиях развития цивилизации и культуры. Будучи органически включенным в исторический социально-культурный процесс, образование призвано играть важную роль по сохранению и приумножению общественных и этнокультурных ценностей, обеспечению преемственности социального опыта, выступает основным фактором духовно-нравственного развития. В этой связи следует говорить о социокультурной роли образования в современном мире.

Стало очевидным, что аксиологическим ориентиром развития образовательной системы выступает Человек. При этом в качестве аксиологических принципов следует выделить следующие:

а) равноценность философских концепций и взглядов в рамках единой гуманистической парадигмы при сохранении многообразия культурных и этнических различий;

б) социокультурный плюрализм и стремление к межкультурному диалогу в условиях взаимодействующего и взаимозависимого мира;

в) утверждение общечеловеческих ценностей посредством взаимопроникновения культур в едином поликультурном пространстве.

Учитывая, что духовно-нравственное развитие является многоаспектным понятием, особо подчеркнем его связь с гуманизацией образования, реализацией личностно ориентированного подхода, построением системы поликультурного образования:

1. Гуманизация образования и духовно-нравственное развитие учащихся.

Концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира утверждает, что современный мир представляет собой мир целостного человека, поэтому наряду с выявлением общих черт, объединяющих человечество, важно видеть то, что характеризует конкретную личность. Как указывают В.А.Сластенин и Г.И.Чижаква, «рассматривать социальное развитие вне человека – значит отделять мышление от его гуманистического фундамента. Именно в контексте такого мышления гуманизация представляет собой глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание» [2, с.86].

Таким образом, согласно концептуальным положениям аксиологического подхода, образование представляет собой социально-педагогический феномен, основной характеристикой которого выступает сохранение и воспроизводство духовных, гуманистических ценностей.

Гуманистические ценности, проявляя универсальный характер, выходят за рамки этнических, религиозных, расовых, идеологических различий. Именно в данном контексте аксиологический подход предусматривает создание в образовании такой ситуации, при которой должно происходить не противопоставление национальных ценностей универсальным гуманистическим, а взаимодействие с ними на основе диалогичности и толерантности. Только в этом случае возможно развитие многообразных по своему содержанию гуманно-ценностных позиций.

Духовные и гуманистические ценности выступают основополагающим элементом социальной структуры, именно поэтому гуманитаризация как процесс построения содержания образования на аксиологическом базисе является стратегическим ориентиром развития образовательной системы.

Актуализация ценностных подходов к образованию определяется следующими основными факторами: аксиологизацией мирового образовательного пространства; кризисом современного образования, вызванным сложившимся ценностным вакуумом, и в связи с этим необходимостью определения ценностных приоритетов

модернизации российского образования; переходом от авторитарной к гуманистической образовательной парадигме. Важно иметь в виду, что в условиях интенсивных цивилизационных процессов неизбежно пересматриваются общественные ценности, приводятся в соответствие с целями социального развития. И дело не в том, что в рассматриваемый период была сознательно разрушена система советского воспитания, а в том, что складывающиеся социально-экономические отношения потребовали вынесения на первый план иных ценностей человека и, прежде всего, духовно-нравственную основу воспитания. Как отмечают разработчики федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения, «духовно-нравственное развитие обучающихся, последовательное освоение ими систем ценностей народов России, связанных общей исторической судьбой, являются важнейшим педагогическим инструментом сохранения и укрепления целостного образовательного (воспитательного) пространства России» [1, с.23].

2. Духовно-нравственное развитие учащихся в процессе реализации личностно ориентированного подхода в образовании.

Назначение личностно ориентированного подхода к образованию состоит в том, чтобы содействовать становлению человека, его индивидуальности, духовности, творческого начала. Личностно ориентированный подход к образованию, с одной стороны, предполагает осознанную ориентацию преподавателя на личность обучающегося, что является условием его развития, и, с другой стороны, сама личностная ориентация как процесс взаимодействия воспитателя и воспитанника. Образовать человека - значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству (Е.В.Бондаревская), что предполагает вовлеченность в этот процесс самого ребенка. Речь идет не о формировании каких-либо качеств, заранее заданных педагогом, не о преобразовании обучающегося в направлении, определенном педагогом, а о помощи обучающемуся в развитии качеств, способностей, возможностей, заложенных в нем.

Цель личностно ориентированного образования состоит в том, чтобы заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции, самовоспитания, необходимые для становления его

индивидуальности и развития способности к диалогу с людьми, природой, культурой, цивилизацией. В этой связи основными функциями личностно ориентированного образования являются:

- *гуманистическая*, суть которой состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья, осознания смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и направленности на максимальную реализацию собственного потенциала;

- *культуросозидательная (культурообразующая)*, направленная на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Реализация данной функции связана с развитием культурной идентификации как условия установления духовной взаимосвязи между человеком и народом, как переживание чувства принадлежности к национальной культуре, принятие ее ценностей в качестве собственных.

Реализация данных функций не может осуществляться в условиях авторитарного стиля отношений учителя к ученикам, представление их как объектов педагогического воздействия. В личностно ориентированном образовании предполагается иная позиция педагога:

- оптимистический подход к ребенку и его будущему как стремление педагога видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и умение максимально стимулировать это развитие ребенка им же самим с помощью адекватных средств;

- отношение к ребенку как субъекту собственной учебно-воспитательной деятельности, как к личности, способной учиться добровольно, по собственному желанию и выбору, проявлять собственную активность;

- опора на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействие их обретению и развитию.

Содержание личностно ориентированного образования призвано помочь ребенку в «выстраивании» собственной личности, определении позиции в жизни, выработки системы ценностных ориентаций.

3. Духовно-нравственное развитие ребенка в процессе реализации идеи поликультурного образования.

Под поликультурным образованием нами понимается такая система обучения и воспитания, в которой обучающиеся на теоретическом и практическом уровнях овладевают системой знаний, умений и навыков, выработанных в рамках нескольких культурных картин мира с присущими им научно-рациональными, этносоциальными, этнопсихологическими, религиозно-конфессиональными, языковыми, нравственно-этическими особенностями.

Построение образовательного процесса на идеях межкультурной интеграции, культурно-ценностного плюрализма, признания равноправия этнических, социальных групп, конфессиональных объединений актуализирует принцип поликультуризма в образовании. В условиях разнообразия и многомерности социальных явлений поликультуризм выступает важным условием интеграции каждого человека в мировое культурно-образовательное пространство, формирования духовной культуры личности на основе взаимодействия мотивационно - личностного, информационно - содержательного, деятельностного компонентов.

Анализ структуры духовной культуры учащихся позволил выделить следующие критерии ее сформированности: социокультурная компетентность; восприятие национальной культуры как части общечеловеческой культуры; сформированность системы знаний, опыта, отношений.

Поликультурное образование должно не только опираться на сравнительно-сопоставительный анализ различных этнокультурных модусов, но всемерно использовать диахронический подход, позволяющий проследить этапы формирования системы духовно-нравственных ценностей, увидеть в историко-ретроспективном аспекте инвариантные и специфические явления в развитии определенного типа культуры, почувствовать «духовный стиль эпохи» и выявить артефакты в развитии данной этнокультуры. Диахронический подход в структуре поликультурного образования направлен на выявление и анализ «культурных стереотипов», представляющих собой совокупность наиболее характерных черт культуры. Так как культурный стереотип представляет собой

совокупность взаимодействующих друг с другом и взаимодополняющих элементов, то рассмотрение каждого из них неизбежно выводит на уровень изучения самой системы. Организованное таким образом поликультурное образование опирается на междисциплинарный творческий подход и направлено на формирование поликультурологической рефлексии, в результате которой познающий субъект поднимается над различными этнокультурными парадигмами видения мира и человека.

Результатом данного образовательного процесса является формирование поликультурного мышления, выступающего отражением современных глобалистических тенденций в образовательной сфере.

Таким образом, образовательная система призвана поддерживать диалог культур в образовательном пространстве, решать вопросы духовно-нравственного воспитания молодежи на основе приобщения к этническим и социокультурным ценностям современной жизни, что формирует необходимые условия для перехода российской национальной образовательной системы из режима выживания в режим развития.

Литература

1. О федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: докл. Рос. акад. образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А.Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.
2. Слостенин, В.А., Чижакова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.

Подходы и основания проектирования развития психологической службы образования

Буланова О.Е.,

*кандидат психологических наук,
директор ГБОУ ЦДиК «Участие»*

Кобозева В.Г.,

*кандидат психологических наук,
заместитель директора ГБОУ ЦДиК «Участие»*

Социально-экономические преобразования, произошедшие в России, привели к увеличению интереса общества к психологической науке и практике. За предшествующие двадцать лет значительно увеличилось количество ВУЗов, готовящих психологов, и рабочих мест для психологов (особенно в системе образования). Количественный рост службы практической психологии образования, наблюдавшийся на протяжении последних пятнадцати лет, привел к необходимости построения современных моделей психологической помощи детям и их родителям в системе образования, что отражено в новом Законе об образовании в РФ. В последние два года интенсивно идет процесс модернизации образования, происходит структуризация психологической службы образования, причем изменения происходят на системном уровне, имея свои специфические особенности в каждом из регионов Российской Федерации. Наиболее интенсивно изменяется служба практической психологии образования в Москве. Однако, следует отметить, что процесс развития службы практической психологии образования происходит стихийно и достаточно неравномерно по регионам России. Все это приводит к тому, что в настоящее время мы не можем оценить реальное состояние службы практической психологии.

Анализ развития службы практической психологии образования показал, что слабым звеном является отсутствие системы обратной связи. Это связано с тем, что не разработана система оценки деятельности основных структурных звеньев службы и критерии анализа эффективности деятельности практических психологов образования. Это выдвигает как актуальную проблему разработку научных основ мониторинга и выделения критериев оценки

деятельности, как работы конкретного психолога, так и службы в целом. Очевидно, что эффективное функционирование службы практической психологии невозможно без реальной оценки состояния системы психологической службы. Без системы обратной связи деятельности службы практической психологии невозможно эффективное управление системой и планирование развития самой системы службы практической психологии образования. Необходимость создания системы оценки развития психологической службы образования определяет актуальность нашей работы в этом направлении.

В связи с этим в СВАО г. Москвы и конкретно в центре диагностики и консультирования «Участие» в тесной связи с наукой наряду с практическими задачами решаются проблемы разработки научно-методических основ оценки деятельности всех звеньев службы практической психологии образования и анализ особенностей развития службы в современном мегаполисе.

Исследуя службу практической психологии образования на примере одного из крупных административных округов г. Москвы мы уделяем особое внимание проектированию структурно-функциональной модели службы современном мегаполисе.

Поскольку система образования современного мегаполиса представляет собой сложную многоуровневую структуру (как территориальную, так и административно-функциональную), то эффективность функционирования системы психологической поддержки образования требует, с одной стороны, все большей дифференциации и специализации службы практической психологии образования, а с другой стороны предъявляет все возрастающие требования к координации и взаимодействию всех звеньев службы. На наш взгляд, ключевым механизмом преодоления этого противоречия является создание в структуре службы научно-обоснованной системы оценки (мониторинга) деятельности службы. Особенно важным это представляется именно сегодня, когда интенсивно идет процесс укрупнения образовательных организаций, освоение нового поколения стандартов образования на всех его ступенях, происходит становление и развитие инклюзивных форм образования, расширение системы профилизации, внедрение эффективных учебных планов.

Отталкиваясь от живой практики образования, а по сути, являясь ее ключевым звеном, на основе теоретического анализа проблемы оценки развития гуманитарных систем мы сделали попытку разработать научно-методическую систему (методы и критерии) мониторинга службы практической психологии образования, как механизма обратной связи развития службы. Анализ сложившейся к настоящему времени системы службы практической психологии образования позволил нам определить комплекс оптимальных параметров структурно-функциональной организации, обеспечивающих дифференциацию и координацию всех звеньев службы практической психологии образования, а сам мониторинг позволяет не только спроектировать эффективную модель психологической службы в системе образования, но и прогнозировать ее дальнейшее развитие.

Сам факт создания психологических центров и в целом психологической службы образования, организация этой работы по сопровождению образования и развития при столь широком спектре образовательных потребностей разных контингентов детей и их семей поставил перед нами целый ряд новых проблем, не имеющих прецедентов их решения. Первая среди них и наиболее общая научно-методическая, и в тоже время практическая и управленческая проблема заключалась в определении функций психологической службы в целом, а центра в частности, и специфики его деятельности с точки зрения объекта сопровождения и оказания помощи. На первый взгляд этим объектом и является сам обучающийся ребенок. Дело междисциплинарной комплексной службы дать точный прогноз его развития, выявить трудности и причины школьной и социальной адаптации и обеспечить коррекцию или восстановление непрерывной позитивной социализации, определить и обеспечить в зависимости от степени и природы нарушения, возможностей и способностей пути интеграции каждого ребенка в социум.

Однако такое определение и самого объекта и функций центра и службы психологии в системе образования не выдержало первого же столкновения с реальностью. На деле оказывается, что обучающийся ребенок - это, еще и его семья. Семья, которая в настоящее время подвергается повышенным психологическим, материальным,

физическим перегрузкам, подчас не выдерживающая этих перегрузок, часто стоящая на грани разрушения.

Экономические трудности, несовершенство законодательства, неразвитость или полное отсутствие доступной социальной, психологической помощи и необходимой для ребенка систематической медицинской реабилитации - все эти проблемы структурируются вокруг основных функций семьи: экономической, репродуктивной, воспитательной, психологической, терапевтической. Именно такие семьи относятся к группе риска по частоте возникновения стрессов, неврозов, депрессий у всех ее членов. Члены семьи наших обучающихся очень часто не умеют изменить ситуацию, создать полноценное внутри- и вне- семейное общение. Экономическая ситуация в городе и стране в ряде случаев ставит под вопрос и профессиональную реализацию родителей. Все это, в конце концов, делает проблематичным само существование полной семьи у многих наших детей. По нашим данным более 90% таких семей нуждаются в квалифицированной помощи психолога и социального педагога.

Вместе с тем концептуальные основы для оказания помощи семьям с ребенком не разработаны, не создан научно-теоретический и методический аппарат, определяющий основы работы психологических центров в образовании. Между тем по всей стране в настоящее время насчитываются уже сотни государственных и муниципальных образовательных организаций подобного типа, но совершенно различной практической направленности как по определению контингента обучающихся, так и по специфике и основаниям для своей деятельности и функционирования. Работа же специалистов таких центров строится на эмпирической основе с явным преобладанием какого-либо узкого, подчас случайно выбранного (а часто и вовсе без какого-либо целостного определения собственной деятельности) подхода к разрешению проблем социализации детей в процессе образования. Монодисциплинарный или научно и методически не определенный подход в работе психологической службы образования резко сокращает, даже сводит на нет ее помогающий потенциал. В своей деятельности мы исходим из того, что центр, включающий и объединяющий деятельность различных специалистов, предназначен для координации, развития и

коррекции всех аспектов организации жизнедеятельности личности обучающегося в процессе социализации, подготовке его к взрослой жизни, и является ключевым звеном комплексной полидисциплинарной психологической службы в системе образования.

Таким образом, уже первая попытка дать исходное научное определение объекта и предмета деятельности психолого-педагогической и медико-социальной службы приводит нас к поиску онтологических оснований этой деятельности, к необходимости учета современных методологических подходов к исследованию, пониманию и проектированию сложной кооперированной системы и условий ее эффективного функционирования. С этой целью мы привлекли некоторые основные идеи методологии постклассической рациональности, в которой подчеркивается, в отличие от классической теории познания, более широкий контекст изучения «человеко-размерной предметности» [3], предполагающей учет ценностно-смысловых, субъективных предпосылок деятельности, а не только объектно обусловленной структуры и способов деятельности. В этой связи само понятие научной рациональности, в отличие от его трактовки в классической философии, не ограничивается интеллектуально-познавательным началом, связанным с достижением истины, но включает нравственные и эстетические измерения - добро, красота [2]. Это означает, что любой субъект гуманитарной практики выступает в широком пространстве межсубъектных социальных взаимодействий, порождающих определенные нравственные личностные позиции, ценные установки и отношения. Таким образом, значимыми переменными исследования человеческой деятельности становятся не только ее объективная структура, что чрезвычайно акцентируется в т.н. деятельностно-предметном подходе, но и идеалы, нормы, ценности межсубъектных взаимодействий и отношений. Именно они определяют выбор проектов организации той или иной гуманитарной практики (воспитания, обучения, образования, реабилитации, управления и т.д.). Поэтому гуманитарная практика разворачивается не как однозначно объектно детерминированный «естественный» процесс, а процесс сознательно проектируемый, предполагающий свободу, риск и ответственность принимаемых субъектами ценностно

ориентированных решений [1]. Сам процесс такого рода проективно-конструктивной культурной деятельности опирается на рефлексивный контроль и постоянную коррекцию взаимодействий всех участников этого процесса, однако они при этом не противостоят друг другу по принципу «воздействующих объектов», а являются соучастниками взаимодействия, наделенными неотъемлемой индивидуальностью, свободой выбора, которые нельзя игнорировать во имя любых прагматических соображений.

Стратегия построения гуманитарных практик основывается на признании «мозаики» (термин современной неклассической философии) различных относительно независимых систем, - множественных «развивающихся миров», - наделенных своим социальным пространством («плотью», «топологией», «телом») и вместе с тем предполагает их тесное взаимодействие, диалог, взаимовлияние, взаимообусловленность. Именно этот тип связи, – не «воздействие», а «взаимодействие» и создает **единство** разнообразных множественных миров внутри сложной системы и делает систему «открытой», различие «открытого и закрытого в социальной среде» ввел А. Бергсон в 1932 году, подчеркнув изменчивость, рефлексивность открытых систем и стереотипность, инстинктивную реактивность закрытых. «Члены закрытого общества, - писал он, - держится друг за друга, безразличные к остальным людям, всегда готовые к нападению и обороне и вынужденные, тем самым, стоять в боевой позиции». Неоднократно встречаем мы эти развитие этих положений в работах Д.И. Фельдштейна. Для участников открытых социальных систем характерен пересмотр и изменение оснований не только самого содержания и способов деятельности, но и ценностно-смысловых установок, позиций, ориентаций. Такая способность к самоизменению осуществляется... «в творческих актах, любой из которых более или менее глубоко преобразуя человека, позволяет ему преодолеть трудности дотоле непреодолимые» [4].

Следовательно, подсистемы («множество развивающихся миров») открытых систем, характеризуются не только постоянством и рефлексивностью взаимодействий, но и творчеством. Поэтому ведущими чертами проектирования и организации открытых социальных систем является конструирование, во-первых,

многообразия форм внутри- и межсистемных взаимодействий между участниками и, во-вторых, творческого характера их деятельности. Взаимодействие этих двух черт и гарантирует способность открытой системы не только к самоизменению, но и к саморазвитию (В.Я.Ляудис).

Важным для понимания особенностей динамики и функционирования сложных психолого-педагогических систем стали принципы, обнаруженные общенаучными исследованиями больших открытых систем. Было показано, что принцип классического детерминизма далеко не абсолютен и не исчерпывает законов функционирования и эволюции таких систем. Для их жизни характерны в большей мере не причинно-следственные отношения, а отношения «индетерминистского хаоса», когда порождение значимых новообразований в целостной системе будут определяться незначительными изменениями в функционировании отдельных подсистем. При анализе различных видов открытых систем: социальных, биологических, технических и др. был широко продемонстрирован также важнейший регулятивный принцип синергетики, – взаимоподдержки, усиления, давший начало выделению новой науки – синергетики, которая изучает законы становления и функционирования слабо и сильно неравновесных систем, их изменения и эволюцию в необратимом ходе времени.

Подход к изучению психолого-педагогических систем в контексте современных методологических позиций помогает выявить новые, по сравнению с традиционным, способом анализа, аспекты их функционирования и эволюции, выработать более широкий взгляд на условия их проектирования. В частности, становится, прежде всего, очевидным в силу сложности их природы, необходимость включения в ход функционирования особой подсистемы – научно-исследовательского звена, обеспечивающего метафизический анализ ценностных и операциональных оснований функционирования всей системы, проектирование и перепроектирование взаимодействий всех подсистем, выбор и коррекцию стратегии ее развития.

В силу неравновесного состояния таких систем особую роль играет учет взаимосвязи стихийных и рефлексивно направляемых процессов, выработка специальных методов управления, предусматривающих сочетание свободных, саморазвивающихся

процессов и осознанно направляемых методов, учитывающих возможности актуализации множества положительных и отрицательных обратных связей внутри и между подсистемами. Конкретизируя эти положения применительно к организации того вида гуманитарной практики, которая составляет особенность психолого-педагогической и медико-социальной службы можно сказать, что предметом исследования и проектирования в психологическом центре системы образования являются не сами по себе взаимосвязи в системе Команда специалистов (педагогов, психологов) — Ребенок, а конструирование взаимодействий разнообразных подсистем как саморазвивающихся миров, объединенных определенными, не жестко однозначными, а динамично изменяющимися во времени проектами взаимодействий. Видимо, центром этого множества взаимодействий и собственно предметом исследования и конструирования психологической службы образования на всех ее ступенях должны явиться взаимодействия Специалисты \leftrightarrow Ребенок \leftrightarrow Семья. Конструирование многообразных «бирегуляторов» (двойных, взаимодополняющих регуляторов) внутри этой системы и обеспечений взаимосвязь и динамику управляемых и самоуправляемых процессов, необходимых для саморазвития каждой из подсистем: Специалисты–Ребенок; Специалисты–Семья; Семья–Ребенок; Ребенок–Ребенок. Залогом же достижения их единства могут служить сопряженные и многообразные виды совместной творческой и продуктивной деятельности в каждой из подсистем, вовлекающие всех участников каждой подсистемы. Выделяя такой тип социальной взаимосвязи, построенной на принципах взаимодополнения, взаиморегуляции двух сообществ – психолого-педагогического и обучаемого,- мы полагаем, что именно в этом случае будет достигаться максимальный синергетический эффект, будет максимально актуализироваться способность Взрослых и Детей, их взаимосоциализация (В.Я.Ляудис). Это схематическое описание сложной природы становления и эволюции открытой психолого-педагогической и медико-социальной системы определило и своеобразие проектирования нашего центра и психологической службы образования в СВАО г.Москвы. Его первый этап представляет наблюдение и анализ эмпирической работы и поисков специфики организации деятельности в психологическом

центре. И лишь второй этап включает организацию направленного мониторинга, проверяющего находки и на этой основе мы разработали и внедрили в практику СВАО г. Москвы мониторинг развития службы практической психологии образования, которая позволяет оценить реальное ее состояние, выявить основные проблемы и тенденции развития службы и на основе этих оценок спланировать наиболее оптимальные пути развития службы практической психологии. Мы определили комплекс оптимальных параметров структурно-функциональной организации (отражающих развитие целостной системы психологического обеспечения образования), который может служить базой для планирования развития службы практической психологии. Сегодня эффективность развития службы практической психологии образования обеспечивается, прежде всего, за счет все большей дифференциации, специализации и индивидуализации системы психологической помощи и сопровождения. Дифференциация, специализация и индивидуализация системы психологической помощи приводит к тому, что возрастают требования к координации и взаимодействию всех основных структурных элементов службы - школьных психологов, работающих непосредственно в образовательных организациях и обеспечивающих первичную помощь, психолого-педагогических и медико-социальных центров, обеспечивающих квалифицированную и специализированную помощь, образовательных организаций, занимающихся подготовкой и переподготовкой педагогических и управленческих кадров, определяющих направления развития службы. Одним из ключевых механизмов решения проблем координации и взаимодействия является создание в структуре службы практической психологии образования научно-обоснованной системы обратной связи - мониторинга, т.е. системы отслеживания и оценки деятельности всех основных элементов службы.

Анализ тенденций развития показывает, что на сегодняшний день продолжает выстраиваться единое психологическое пространство деятельности службы практической психологии образования, оформляется ее структура, цели, функции, формы, методы работы, уточняются правильность выбранной стратегии.

В Программе развития центра диагностики и консультирования «Участие» детально описаны и конкретизированы результаты анализа деятельности по оказанию комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам в системе образования СВАО г. Москвы. Такое детальное описание модели психологического сопровождения и поддержки образования, на наш взгляд, углубляют теоретические, методологические и методические представления об основах комплексной психологической помощи в рамках обеспечения эффективности образовательного процесса в целом, а также обеспечивает практическое решение поставленных перед психологической службой образования задач в свете реализации нового Закона об образовании в Российской Федерации.

Литература

1. Берак, О.Л. Соотношение репродуктивных и творческих компонентов в учебно-профессиональной деятельности при формировании специалистов в высшей школе: Дис... канд. пед. наук. – М., 1985.
2. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под редакцией В.Я.Ляудис. – М., 1994.
3. Махлак, Е.С. и др. Методика измерения ценностей личности //Методы социально-психологических исследований: М., 1975.
4. Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности. – М., 1981.

Развитие подходов к повышению квалификации педагогических кадров, ориентированных на реализацию современных образовательных практик

Белогурова Л.Н.,

кандидат педагогических наук,

проректор Северо-Осетинского института повышения квалификации работников образования, г. Владикавказ

Существенные изменения в содержании, структуре и способах образования требуют активного включения системы повышения квалификации в процесс подготовки управленческих и

педагогических кадров к реализации принципов модернизации и реформирования отечественной школы. Предметом ожидаемых изменений становятся:

- Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования;
- индивидуализация образования (в первую очередь, на основе реализации индивидуальных учебных планов и дистанционного обучения);
- становление новых организационно-правовых форм развития образовательных учреждений;
- внедрение новой системы оценки качества образования, построенной на независимой оценке;
- развитие социального партнерства на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, системы государственно-общественного управления образованием;
- информатизация образования и др.

В настоящее время требования к педагогам и руководящим работникам образовательных учреждений определяются изложенными во ФГОС общего образования требованиями к результатам образования, структуре образовательных программ, а также к кадровым условиям реализации ФГОС. В то же время в имеющихся нормативных документах как требования к результатам освоения основной образовательной программы, сами же результаты не конкретизированы, что в определенной степени может порождать неточности, множественность толкований и в результате - отсутствие у педагогов и руководителей образовательных учреждений четких ориентиров.

Проведенный анализ структуры и содержания программ повышения квалификации учителей, реализуемых в субъектах Российской Федерации в целях введения новых ФГОС общего образования, позволил сделать следующие выводы:

1. Несмотря на необходимость актуализации новых методологических и методических подходов, связанных с разработкой программ повышения квалификации учителей в условиях введения ФГОС общего образования, в регионах прослеживается тенденция сохранения в целом имеющейся их структуры и содержания с заменой позиций «ГОС» на «ФГОС».

2. В качестве результатов обучения в программах не введены компетенции, которые должны получить слушатели в результате обучения.

3. Качественные изменения в системе повышения квалификации произойдут в том и только том случае, если удастся:

- разработать современные требования к реализуемым образовательным программам, как на федеральном, так и региональном уровнях.

- изменить способ достижения образовательных результатов за счет внедрения в массовую практику современных технологий и средств обучения и привлечения к работе по повышению квалификации наиболее успешных работников системы.

В сложившейся ситуации считаем необходимым на федеральном уровне реализовать следующие меры:

- разработать методические рекомендации по разработке программ повышения квалификации учителей в рамках введения новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

- разработать стандарты постдипломного педагогического образования, в которых обозначить современную методологию и принципы построения содержания профессионального образования, требования к результатам освоения образовательной программы, ее структуре и условиям реализации;

- разработать диагностический аппарат анализа качества построения программ повышения квалификации педагогических кадров с выделением необходимой критериальной, методической и технологической базы;

- обновить механизм построения программ повышения квалификации педагогических кадров, ориентируясь не столько на функциональный подход, сколько на потребности заказчика и уровень сформированности компетентностей обучаемых.

В рамках реализации предложенных мер необходимо учитывать *следующие организационно-педагогические, дидактические и методические позиции:*

1. Программы должны предусматривать разнообразие и возможности выбора методических схем обучения в зависимости от конкретных условий организации учебного процесса, интересов и

возможностей обучающихся в освоении содержания программы и квалификации преподавателей.

2. Необходимо сформулировать требования к результатам освоения программ повышения квалификации. По изучению каждого модуля слушатели должны показать, какими компетенциями они овладели. Также по окончании изучения каждой программы необходимо проанализировать результативность обучения. Показатели результативности можно разделить по двум категориям: непосредственные результаты после прохождения курсов и отсроченные результаты, например реальное изменение в деятельности учебного заведения, после прохождения членами коллектива курсов повышения квалификации.

3. Специалисты системы повышения квалификации должны быть готовы к разработке в рамках модульно-компетентностной технологии учебной программы, позволяющей получать заданные результаты, в том числе (как важнейшего компонента программы) диагностического инструментария.

Принципами построения модульных образовательных программ повышения квалификации и переподготовки являются:

- деятельностный подход как способу подготовки взрослых;
- технологичность, возможность переноса теоретических знаний в практическую деятельность педагога;
- осознание собственной деятельности и педагогических эффектов нового (содержания, технологий, отношений и т.п.) путем применения рефлексивных технологий;
- вариативность образовательных программ и организационных форм их освоения педагогами, что позволяет гибко и мобильно учитывать запросы слушателей и их квалификацию;
- модульное построение образовательных программ и их отдельных блоков (с обязательной обратной связью со слушателями и возможностью корректировки их образовательного маршрута);
- введение интегративного содержания, т.е. выход в смежные области знаний;
- создание комфортной образовательной среды, основанной на глубоком уважении к участникам образовательного процесса.

4. Повышение квалификации и переподготовка должны включать педагогов не столько в устоявшиеся, сколько в

становящиеся практики, соответствующие требованиям стандарта.

Исходя из перспективного характера повышения квалификации, оно должно проводиться на базе тех образовательных учреждений, в которых уже существуют образовательные практики нового типа. На базе таких учреждений должны быть организованы стажировочные площадки. Стажировочные площадки – место порождения новых образовательных технологий и укладов, соответствующих современным требованиям. Система повышения квалификации должна создать для педагогов пространство профессиональной пробы в новом, становящемся образовании, соответствующем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Местом проведения практик должны стать инновационные образовательные учреждения, объединенные в сеть стажировочных площадок.

Стажировочные площадки могут быть основаны на базе инновационных образовательных центров, определяющих зону ближайшего развития образования в муниципалитете или регионе. Открытый характер их деятельности должен быть обеспечен работой единого федерального интернет-портала стажировочных площадок, в рамках которого существуют различные возможности (в т.ч. форумы, Интернет- конференции и пр.) для обсуждения образовательных проектов.

5. Наиболее оптимальной и соответствующей современным тенденциям образования является сетевая модель повышения квалификации и переподготовки. Данная модель направлена на формирование и развитие профессиональной компетентности учителей в соответствии с профессиональными требованиями. Профессиональная компетентность рассматривается как обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки; совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям и способность личностной самореализации, способность действовать и выживать в данных условиях, совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности.

6. Сетевое взаимодействие как современная организационная форма повышения квалификации учителей должна строиться на основе инновационной модели постдипломного педагогического

образования с использованием следующих андрагогических принципов: самостоятельности, рефлексивности, сотрудничества, индивидуализации, взаимосвязи теории и практики.

7. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров должно обладать следующими фактическими признаками сети:

- наличием объединяющей цели, основанной на заинтересованности всех участников взаимодействия в использовании совместных ресурсов;

- наличием множества ячеек сети, представленных отдельными педагогами и образовательными учреждениями, и структурированными особым образом связями между ними, в основе которых – добровольное объединение ресурсов, принятие взаимной ответственности и обязательств;

- многоцентровым характером, определяющимся наличием отдельных педагогов и образовательных учреждений – лидеров сети, обладающих образовательными, материально-техническими, экспертными и кадровыми ресурсами;

- открытостью элементов сети друг для друга, выражающейся в возможности участия субъектов сетевого взаимодействия в формировании и реализации программ ПК, разработке учебно-методических материалов, обсуждении и распространении достигнутых в ходе курсовой подготовки результатов;

- преимущественной ролью «горизонтальных» взаимодействий, заключающейся в равных возможностях участников сетевого взаимодействия при формировании совместных решений.

8. Следует обучать слушателей курсов повышения квалификации деятельности, в отличие от передачи объема знаний, что потребует введение в курс обучения специальных образовательных технологий и способов оценивания уровня освоения компетенций. Естественно, знаниевая составляющая является обязательной, но выступает как ресурс, а не конечный результат обучения. Технологии повышения квалификации, ориентированные на подготовку к деятельности, формируют процесс обучение на основе деятельности. В этом качестве выступают – проектная деятельность, различные способы моделирования реальности, активные формы обучения, кейс-стади и др.

9. Программы повышения квалификации должны не столько давать «знания» в информирующем ключе, сколько создавать условия для формирования компетентностей педагога. Суть педагогической компетентности - способность работать на основании обратных связей, готовность выстраивать рефлексивный ход: вижу проблему у детей, ищу средство, оцениваю эффект, ставлю новую профессиональную задачу.

Условием появления такой компетентности является возможность апробования новой деятельности, решения задач и получения обратной связи. Таким образом, компетентностно-ориентированное повышение квалификации должно проходить внутри реального образовательного процесса, где педагоги могут, с одной стороны, наблюдать, как коллега решает педагогические задачи (а не только рассказывает об этом), а во-вторых, самостоятельно проектировать образовательные ходы (формирующие и оценивающие метапредметные и предметные результаты).

10. Для того чтобы реализовать компетентностно-ориентированный характер повышения квалификации, необходимо в ее рамках создать условия для опробования педагогической деятельности в ее рефлексивном, а не нормативном варианте. Рефлексивный характер учения и профессиональной пробы предполагает цикличное построение всего образовательного процесса: постановку задачи, поиск способов решения, планирование своих действий, контрольно-оценочную деятельность, постановку следующей задачи.

Вместе с тем, представленные позиции не исчерпывают тех организационно-педагогических, дидактических и методических подходов, которые необходимо внедрять в систему повышения квалификации педагогических кадров.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. – М.: ФИРО, 2011.
2. Марголис, А.А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России // Образовательная политика. – 2010. - №4. – С.42-55.

Повышение квалификации специалистов, реализующих инклюзивную практику

Крестинина И.А.,

*кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой специального (коррекционного)
образования ИРО Кировской области;*

Салтыкова М.А.,

*заведующая центром инклюзивного образования
ИРО Кировской области*

В условиях модернизации системы образования требуется качественно новый подход к проблеме повышения квалификации педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику. Одним из основных условий работы образовательной организации в области инклюзивного образования является качественное управление всем процессом включения ребёнка с ОВЗ и его семьи в общеобразовательную среду. Перед руководством образовательной организации, вступающей на путь инклюзии, встаёт задача адаптации всех участников образовательного процесса – родителей, детей, педагогов к меняющимся социальным условиям. В связи с этим в штате образовательных организаций необходимо введение новых специалистов – координаторов по инклюзии (организаторов инклюзивной практики). На современном этапе развития данный специалист становится ключевой фигурой, основной целью профессиональной деятельности которого является обеспечение эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Анализ опыта работы образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, показал, что наиболее успешным и продуктивным является вариант координатора по инклюзии, являющегося заместителем руководителя образовательной организации, то есть человек, официально включённый в административную группу. Продуктивное взаимодействие участников образовательного процесса становится одним из важнейших условий успешного включения детей с ОВЗ и их родителей в среду образовательной организации, адаптации образовательной организации к новым условиям функционирования.

В поддержку развития идей инклюзивного образования, в Кировской области с сентября 2012 года реализуется проект **«Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Кировской области»**. Целью проекта является создание и развитие условий, обеспечивающих инновационную практику инклюзивного образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов. Развитие совместного образования инвалидов и здоровых обучающихся не означает отказа от системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения на современном этапе развития могут выполнять функции учебно-методических (ресурсных) центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам общеобразовательных учреждений, психолого-педагогическую помощь детям и их родителям, выполнять роль координатора деятельности по вопросам инклюзивного образования.

Опираясь на принципы сотрудничества и взаимодействия, кафедра специального (коррекционного) образования института развития образования Кировской области повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам инклюзивного образования осуществляет на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений города Кирова и области. В регионе широко представлена сеть специальных (коррекционных) учреждений. В области функционирует 34 специальных (коррекционных) образовательных учреждения I-VIII видов, из них 5 специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждения I, II, IV, V вида, при общеобразовательных школах действует 211 специальных (коррекционных) классов IV-VIII вида для детей с ОВЗ, открыт Центр дистанционного образования детей-инвалидов. Наша позиция состоит в том, что подготовка учителя в формате деятельностного обучения должна осуществляться в условиях реально функционирующей системы, в процессе практического решения возникающих трудностей, совместно с преподавателями института. Мы считаем, что современная модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

должна строиться по типу педагогической «мастерской деятельности педагогике».

Описанные выше теоретические положения нашли свое отражение в программе дополнительного профессионального образования, предназначенной для переподготовки специалистов в области психологии и педагогики инклюзивного образования. Данная программа была разработана и реализована в Институте развития образования Кировской области на кафедре специального (коррекционного) образования совместно с Центром диагностики и консультирования «Участие» города Москвы.

Цель программы – подготовка управленческого корпуса образовательных организаций к новым видам деятельности, востребованным современной педагогической практикой: поиск необходимых ресурсов как «внутри» образовательной организации, так и «вне» её; мониторинг (оценка), анализ и пересмотр конкретных шагов педагогического коллектива по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс; организация взаимодействия с родителями учащихся.

Срок обучения по программе профессиональной переподготовки «Психология и педагогика инклюзивного образования» – 1010 часов, 4 сессии, продолжительность сессии – 30 календарных дней, форма обучения – очно-заочная. За время обучения слушатели сдают 6 экзаменов, 11 зачетов, защищают выпускную аттестационную работу и сдают итоговый экзамен по специальности. Программа включает в себя 2 блока: общепрофессиональные дисциплины и дисциплины предметной подготовки. В блоке общепрофессиональных дисциплин рассматриваются основные направления педагогической науки и практики в свете современных тенденций общественного развития, права детей и их отражение в международном и российском законодательстве, психолого-педагогические аспекты современного образования. В блоке дисциплин предметной подготовки изучаются психолого-педагогические технологии инклюзивного обучения. Особый акцент делается на создание в образовательных организациях специальных образовательных условий для детей с ОВЗ, способствующих освоению основной образовательной программы.

Программой предусматривается проведение лекционных и практических занятий. А также две стажировки: первая - в Центре

диагностики и консультирования «Участие» г. Москвы; вторая – на базе образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, Швеции, Финляндии, Латвии, Эстонии.

Повышение уровня информационной компетенции педагогов осуществляется посредством лекций, которые призваны актуализировать имеющиеся у слушателей теоретические знания, дать им соответствующую интерпретацию и познакомить с новыми, современными тенденциями инклюзивного образования. Практические занятия (круглые столы, деловые игры, выездные тематические занятия, мастер-классы) направлены на формирование операционально-практической и рефлексивной компетенции, данные занятия проводятся на базе специальных (коррекционных) учреждений в режиме «мастерской деятельностной педагогики».

Предполагается, что координатор по инклюзии должен обладать управленческой культурой, включающей аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты, должен иметь высшее педагогическое (психологическое) образование, знать основы психологии и дефектологии, иметь опыт практической педагогической деятельности, владеть организационными умениями, умениями, связанными с поиском, анализом, отбором и передачей информации, уметь работать с нормативной документацией, обладать высокой личностной и коммуникативной культурой, понимать необходимость организации координационной работы в области инклюзивного образования.

Слушателю, освоившему программу, присваивается квалификация – педагог инклюзивного образования, тьютор (координатор по инклюзии). Он должен обладать следующими компетенциями:

- поддержка деятельности администрации в направлении развития инклюзивной культуры в учреждении, формировании инклюзивных ценностей, философии и идеологии в педагогическом, ученическом и родительском коллективах, «укладности» образовательного учреждения;

- участие в осуществлении инклюзивной политики, определении стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования;

- планирование, реализация и анализ конкретных шагов администрации по развитию инклюзивной практики в образовательном учреждении;

- поддержка инклюзивной практики: организация условий для инновационной деятельности конкретных педагогов – учителей, воспитателей, специалистов психолого-педагогического сопровождения;

- планирование, реализация и мониторинг конкретных шагов педагогического коллектива по включению «особых» детей в группу сверстников и в образовательный процесс, оценку адаптации и динамики развития;

- координация взаимодействия в междисциплинарной команде специалистов психолого-педагогического сопровождения, в том числе участников психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения;

- регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, поддержка отношений сотрудничества и взаимопомощи;

- координация взаимодействия образовательного учреждения с социальными партнерами;

- определение условий для включения в образовательный процесс детей с ОВЗ, в том числе выбор образовательных программ и УМК для инклюзивных классов (групп), адаптации учебных пособий и дидактических материалов для учащихся;

- планирование и организация мероприятий, связанных с повышением профессиональной компетентности специалистов ОУ;

- организация мониторинга и оценки инклюзивной практики в ОУ.

В марте 2014 года состоялся первый выпуск слушателей, обучающихся по программе «Психология и педагогика инклюзивного образования». Первыми слушателями стали руководители и заместители руководителей образовательных организаций, как общего, так и специального (коррекционного) образования, в количестве 23 человек. Под руководством учёных Центра диагностики и консультирование «Участие» были написаны и защищены дипломные работы по актуальнейшим проблемам.

Научными руководителями являлись: Буланова О.Е., к.псих.н., Поликашева Н.В., к.п.н., Красило А.И., к.псих.н., Покрина О.В., к.п.н., Ткачёва И.А., к.п.н., Буланова А.К., Мигунова И.Г. Результаты исследований нашли отражение в публикациях авторов в сборниках материалов областного и всероссийского уровней. Председатель аттестационной комиссии О.Е. Буланова и член аттестационной комиссии С.В. Алёхина отметили высокий уровень подготовки слушателей и выразили надежду, что данная программа будет широко востребована в системе современного образования.

Значение совместной игры родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Краснова Н.А.,

заместитель директора, педагог-психолог

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

В одной из своих предыдущих публикаций «Коррекция трудностей межличностного общения у детей средствами куклотерапии», я описывала роль сюжетно-ролевой игры с куклами в процессе усвоения ребёнком социальных норм, способов конструктивного взаимодействия с окружающими, моральных и нравственных принципов.

Правильно организованная родителями и целенаправленная игра способствует накоплению у ребёнка конструктивного опыта коммуникативного взаимодействия, учит его отстаивать свои интересы, не нарушая при этом интересов и потребностей окружающих, учит социально-приемлемыми способами выражать свое несогласие, свои возражения, своё негодование по поводу ущемления его желаний. Всё это становится ещё более значимым, когда речь идёт о ребёнке, ограниченном в активном полноценном общении с окружающим миром в силу ограниченных возможностей здоровья.

Ограниченные возможности здоровья, наличие инвалидности у детей, приводят к ограничению полноценной жизнедеятельности, и как следствие – к социальной дезадаптации. Социальная

дезадаптация в этом случае обусловлена как нарушениями в развитии, так и затруднениями в общении, самообслуживании, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками.

Освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных и межличностных отношений, требует от окружающих, и от общества в целом, определенных дополнительных мер, средств и усилий.

В данной статье хотелось бы осветить роль и значение семьи, внутрисемейных отношений, межличностных коммуникаций между значимыми для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ребенка-инвалида, взрослыми.

Семья, имеющая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ребенка-инвалида, может быть сориентирована как на излишнюю гиперопеку, «оранжерейное» воспитание больного ребенка, так и на депривацию материнского отношения и родительских забот. Мы не будем сейчас рассматривать вопросы о проблемах семей, в которых происходит скрытое или явное эмоциональное отвержение такого ребёнка. Наша цель-помочь тем родителям, которые настроены на обеспечение условий для участия в жизни общества детей, чьи возможности здоровья ограничены.

Отношение в обществе к инвалидам (взрослым и детям), особенно, имеющим явные признаки патологии, физической неполноценности, приводит к их изоляции. Это особенно пагубно сказывается, если речь идёт о ребенке-инвалиде. Такое отношение окружающих ослабляет социальную позицию ребенка, имеющего инвалидность, ослабляет его социальную значимость, обособляет его от нормального здорового детского сообщества, усугубляет его неравный социальный статус, обрекая на признание своего неравенства, неконкурентоспособности по сравнению с другими детьми. Многократно возрастает роль семьи в том, чтобы воспитать своего ребёнка полноценным членом общества, развить имеющиеся у него задатки и активизировать имеющийся потенциал, подобрать ему тот вид деятельности, в которой он сможет стать успешным, и в конечном итоге – приблизить его к возможности полного и активного участия в жизни общества.

Безусловно, родители, имеющие нездорового ребёнка, в первую очередь направляют свои усилия на его лечение, оздоровление и реабилитацию. Но для социальной адаптации таких детей необходимо второе условие - благоприятная социально-педагогическая развивающая среда, включающая специально организованное предметно-игровое пространство, обеспечение условий для эмоционального, познавательного и коммуникативного развития, для развития всех видов деятельности. И этот важный социальный фактор развития, в данной ситуации, также обеспечивается семьёй.

Во всем мире существуют методы работы с детьми с особенностями в развитии, детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые позволяют и самим родителям получать радость от общения со своим ребёнком, и в итоге помочь семье вырастить полноценного члена общества. Помощь квалифицированных специалистов родителям содержит разработку рекомендаций и профессиональное консультирование по использованию методов и приёмов, направленных на формирование и развитие у ребёнка игровой деятельности, речи, познавательной сферы, навыков самообслуживания, трудовых навыков.

Частичная или полная изоляция такого ребёнка от сообщества нормально развивающихся сверстников приводит, как следствие, к отставаниям в психическом, интеллектуальном, эмоциональном развитии по сравнению с возрастной нормой.

В дошкольном возрасте ребёнок с ограниченными возможностями здоровья или ребёнок с отклонениями в развитии, незначительно отличается своим поведением от детей с нормальным развитием, а несформированность коммуникативных навыков, навыков самообслуживания, расценивается как результат недостаточного воспитания. Ограничение во внешнем взаимодействии с окружающими в силу ограничений по состоянию здоровья, изолированность ребёнка и преимущественное пребывание в своей семье, общение исключительно лишь с членами своей семьи, приводит к тому, что ребёнок не имеет опыта общения с представителями иных социальных ролей (сверстниками, посторонними взрослыми людьми). Это ограничение, в конечном итоге может служить причиной того, что он будет менее успешен в

понимании других людей, в предвосхищении их поведения и, следовательно, в построении коммуникаций с ними. Все это в дальнейшем повлияет на эффективность его общения и деятельности

Всему этому ребёнка можно обучать в игре с куклами, в игровой форме, с использованием приемов куклотерапии. Согласно опросу, проведенному в Санкт-Петербурге среди родителей, с целью определения основных интересов детей связанных с игровой деятельностью, более 35% родителей назвали кукол [1, с.67]. Кроме того, хочется отметить ещё один не маловажный момент. В настоящее время родителями стало то поколение молодых людей, детство которых пришлось на 90-е годы, годы перестройки. Это время можно описать как время, когда нарушилась система социально-общественного воспитания, дети уже не были ни октябрятами, ни пионерами, не были членами каких-либо общественных организаций, функцией которых было нравственное, идеологическое воспитание. С одной стороны, это давало большую свободу личности, с другой – явилось причиной того, что зачастую с детьми никто целенаправленно не занимался, родители были заняты проблемами своего выживания и материального обеспечения своей семьи в новых экономических условиях. Отчасти этим можно объяснить то, что в настоящее время очень широко распространён интерес к куклам среди взрослых женщин. Проводятся международные и региональные выставки, выставки кукольных фотографий, выставки-продажи кукол, винтажные и коллекционные куклы пользуются большим спросом на рынке, огромное количество информации активно используется на форуме о кукольном мире для взрослых DollPlanet. Играть в куклы интересно не только детям, но и их мамам и бабушкам!

Взрослый, участвующий в кукольном действии, и хорошо знающий индивидуальные особенности своего ребёнка, его слабые и проблемные места, может и должен сознательно и при этом ненавязчиво направить сюжет организованной им игры в определенное русло. Родители, воспитывающие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, и вследствие этого лишённого или ограниченного во внешних контактах с другими людьми, могут и должны научить детей необходимые навыки и

привить необходимые им умения, в специально организованных играх с куклами.

Грамотно организованное проигрывание кукольной жизни, сюжеты игры, подобранные в соответствии уровнем развития ребёнка поможет решить многие воспитательные и развивающие задачи [1,с.47]. Через игру можно научить и приучить ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, ребёнка-инвалида, к элементарным навыкам самообслуживания, а после закрепления - научить переносить эти умения и навыки на самих себя. В грамотно организованном игровом действии происходит и формирование трудовых навыков, положительного отношение к труду, к результатам труда других людей, через участие в работе по наведению порядка в игровом уголке ребёнка, в своей комнате, в других комнатах. Начальный этап работы заключается в выполнении простейших поручений: ухаживать за куклой, как за самым слабым и беспомощным членом семьи, помогать ей во всём. Между ребёнком и взрослым устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаимопомощи, координация действий, распределения действий [2, с.257]. Психологическое содержание таких совместных трудовых действий и игре родителей с ребёнком заключается во влечении ребёнка в активную деятельность, в целенаправленном создании родителями «ситуации успеха» при выполнении элементарных трудовых операций, в том, чтобы дать возможность видеть результат своего действия.

Социальная реабилитация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает развитие трудовых навыков и через непосредственное изготовление кукол, пошив одежды для них, изготовление элементарной мебели, предметов быта, различных атрибутов кукольной жизни.

Прикладной аспект этого вида совместной деятельности способствует развитию у ребёнка творческих способностей, развитию тактильного восприятия, развитию мелкой моторики. Изготавливая вместе с родителями различные предметы, используемые для кукол, родители обращают внимание ребёнка на свойства материала, с которым они работают, и дети учатся различать материалы по свойствам, учатся пользоваться, клеем, бумагой, ножницами, тканью, нитками, иглой, пластилином и красками. Включая свою фантазию,

родители привносят в действие с куклами всевозможные предметы, необходимые для развития у ребёнка восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе - т.е. каждой из пяти сенсорных систем.

При проигрывании различных ситуации кукольной жизни, важным моментом является развитие речи детей. Родителям важно постоянно разговаривать с ребёнком: называть и проговаривать все свои действия, действия куклы, действия самого ребёнка. Не стоит бояться того, что ребёнок находится в постоянном потоке информации. Кроме речевого сопровождения игровых действий, взрослые применяют и внешние составляющие коммуникативной компетентности (интонации и уместные жесты во время речевого общения), учитывая, что научив ребёнка использовать мимику, жесты, интонации они тем самым способствуют развитию его коммуникабельности и устранению боязни говорить. Активное побуждение и привлечение ребёнка к игре, участие значимых взрослых в игровом процессе, постоянное общение в процессе игры – всё направлено на решение основной задачи родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья – социализировать детей всеми доступными для них средствами и приёмами, подготовить их к жизни в обществе [2, с.107].

Постоянно общаясь с ребёнком, участвуя в его жизни, родители смогут не упустить момент, который для их ребёнка будет наиболее сензитивным к восприятию нравственных принципов и предоставляет наилучшую возможность формирования у него нравственных чувств и привычек. Целенаправленно создавая в игре с куклами различные ситуации, приближенные к реальным жизненным ситуациям, родители наглядно обучают своего ребёнка нравственным, моральным нормам поведения с окружающими, что в дальнейшем поможет ему войти в коллектив сверстников, полноценно и конструктивно взаимодействовать со взрослыми.

Таким образом, правильно организованная совместная игра родителей с ребёнком и с куклой, помогает семье лучше понять ребёнка и объединяет её членов для решения проблем воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, и

кроме того содействует преодолению психологической напряженности в такой семье.

Литература

1. Лютова, Е.К., Моница, Г.Б. Тренинг общения с ребёнком. - СПб., 2002.
2. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. - М., 1996.

Движение как познавательный компонент и как реализация возможностей инвалидов по зрению функционировать в окружающей среде

Покрина О.В.,

кандидат педагогических наук,

заместитель директора ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Общеизвестно, что, начиная с самого раннего детства, слепота является самым сильным препятствием нормального развития человека. Зрительные нарушения отрицательно сказываются на развитии у детей движений, у них наблюдаются неправильная осанка, скованность, нарушения координации, статического и динамического равновесия.

Ограниченность двигательной деятельности слепых не способствует формированию моторной сферы, сенсорных и двигательных навыков, в значительной мере ограничивает контроль и саморегулирование движений. В связи с этим движения слепых замедлены, малокоординированы и требуют постоянного усилия произвольного внимания и опоры на различные сенсорные функции (слуховые, тактильные, мышечные).

Исходя из этого, большое значение в формировании жизнедеятельности слепых придается проблеме развития и совершенствования двигательной сферы.

Одним из частных, но наиболее важных аспектов проблемы инвалидности является подготовка незрячих к жизни, формирование у них необходимых способностей и навыков, становление социально-активной личности. Целью реабилитации инвалидов по зрению

является восстановление социального статуса инвалида, достижение ими материальной независимости и социальной адаптации. Наибольшая доля решения реабилитационных вопросов выпадает на процессы воспитания, образования и развития, где процесс физического воспитания по многим параметрам деятельности имеет приоритетное значение. Практика подтверждает, что если для здоровых людей физическая культура и спорт являются обычной потребностью, реализуемой в повседневной жизни, то для инвалидов по зрению занятия физическими упражнениями жизненно необходимы, так как являются естественных и одновременно единственным методом физической, медицинской и социальной реабилитации.

Проведя специальные обследования (75 инвалидов по зрению), Т.П.Головина и Э. М. Стернина (1992) определили, что на первом уровне оказалось 23 % инвалидов, на втором - 54 %, на третьем - 23 %. Однако следует отметить, что контингент обследуемых инвалидов по зрению был весьма неоднороден, так как в выборку вошли люди с остаточным зрением и тотальной слепотой, слепые с детства и поздноослепшие. Так что ориентироваться на полученные данные следует с определенной относительностью. Вместе с тем несомненным достоинством работы является констатация того факта, что, анализируя формы проведения досуга инвалидов, авторы отмечают высокую потребность их в активной двигательной деятельности, включая занятия спортом. И, наряду с этим, констатируется, что почти 70 % инвалидов проводят свой досуг пассивно, что определяется недостаточностью и не всегда привлекательностью существующих во Всероссийском обществе слепых (ВОС) групп здоровья, спортивных клубов и коллективов самодеятельности (Литвиненко А.И., 1991; Гудонис В.П., 1995; Дмитриев В.С., 1995; и др.).

Общеизвестно, что, начиная с самого раннего детства, слепота является самым сильным препятствием нормального развития человека (Ермаков В.П., Якунин Г.А., 1990). Л.И.Плаксина (1980) констатирует, что зрительные нарушения отрицательно сказываются на развитии у детей движений, у них наблюдаются неправильная осанка, скованность, нарушения координации, статического и динамического равновесия.

Ограниченность двигательной деятельности слепых не способствует формированию моторной сферы, сенсорных и двигательных навыков, в значительной мере ограничивает контроль и саморегулирование движений. В связи с этим движения слепых замедлены, малокоординированы и требуют постоянного усилия произвольного внимания и опоры на различные сенсорные функции (слуховые, тактильные, мышечные).

Исследованиями Е.Н. Ершовой, С.Н. Мишариной, К.Ю.Белоликова (1995) показано, что одним из основных компонентов обеспечения приспособляемости слепых и их существования в окружающем мире является совершенствование двигательной сферы за счет средств и методов физической культуры. Наряду с этим, исследованиями Ю.А. Коровянского и М.И.Разумовского (1995), представляющих Научно-исследовательский институт экспертизы трудоспособности инвалидов, показано, что современный уровень механизации и автоматизации значительно снизил долю физического труда, резко сократил двигательную активность человека, приведя к явлениям гипокинезии, монотонии и локальным мышечным нагрузкам. При этом авторы отмечают, что на предприятиях ВОС, где работают десятки тысяч инвалидов по зрению, решение проблемы гипокинезии и монотонии стоит особенно остро, так как производственная гипокинезия сочетается со специфической гипокинезией, обусловленной сложностью пространственной ориентировки у слепых. Авторы считают, что следует учитывать ограниченность инвалидов по зрению в возможности компенсировать недостаток производственной двигательной активности в свободное от работы время физической культурой и спортом, сложность организации и проведения спортивно-оздоровительной работы в системе ВОС прежде всего заключается в недостаточной изученности физических нагрузок на органы зрения и, как следствие, почти полном отсутствии научно обоснованных рекомендаций по проведению физкультурно-оздоровительных мероприятий для данной категории лиц.

В настоящее время понимание необходимости широкого использования средств физической культуры в значительном воздействии на двигательную активность слепого уже не вызывает сомнения. При этом используется широкий спектр двигательной

активности. Так, Т.С.Смурова (1995) отмечает, что занятия слепых танцами способствуют повышению работоспособности, укреплению и сохранению здоровья, коррекции двигательных нарушений и недостатков физического развития. Они придают обычным бытовым движениям целесообразность, стройность, уверенность, точность, экономичность и в целом повышают моторную культуру человека.

Потеря слуха, зрения, физические дефекты - состояние для инвалидов относительно постоянное, порой практически не подлежащее, к сожалению, медикаментозному воздействию. С врачебной точки зрения, если нет сопутствующих заболеваний, то эта категория людей рассматривается как «здоровые». При этом считается, что под нормальным состоянием организма человека целесообразно понимать не столько нахождение определенных показателей в заданных диапазонах, сколько сохранение способности так регулировать свои физиологические показатели, чтобы обеспечить равновесие с окружающей средой в различных ситуациях (Баевский Р.М., 1976). Лабильные, подвижные и восстанавливаемые изменения могут претерпевать все системы организма человека - физиологические, физические, психические, а также системы социального поведения.

В этой связи современный подход к изучению состояния человека требует комплексного рассмотрения всех систем (Антономов Ю.Г., Котова А.Б., Белов В.М. и др., 1993). Также комплексно следует рассматривать и процесс реабилитации и оздоровления, который по сути дела представляет собой управляемую извне адаптацию.

Проведенный анализ литературных данных позволяет говорить о том, что широта диапазона двигательной активности слепых определяется умением выполнять большой набор двигательных действий. Обучение и освоение целесообразных движений у слепых осуществляется в основном через создание представлений о кинематических и динамических характеристиках. Для незрячего человека основным инструментом создания представления о параметрах движения является само движение. Исходя из этого в системе обеспечения двигательной деятельности слепого человека движение выполняет две самостоятельные функции: движение как

познавательный компонент и движение как реализация возможностей незрячего функционировать в окружающей среде.

Литература

1. Баевский, Р.М. Временная организация функций и адаптационно-приспособительная деятельность организма // Теоретические и прикладные аспекты анализа временной организации биосистем.- М.,1976. – С.78-112.

2. Ершова, Е.Н., Мишарина, С.Н., Белоликов, К.Ю. Динамика показателей моторно-психического обеспечения двигательной деятельности в процессе элементарной реабилитации инвалидов по зрению // Социально-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению средствами физического воспитания.- Волоколамск,1995.- С.80-86.

3. Литвиненко, А.И. Некоторые вопросы развития компенсаторных особенностей инвалидов по зрению в спорте // Актуальные проблемы социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению.- Минск,1991.- С.117-120.

4. Смурова, Т.С. К вопросу о формировании специальной физической подготовленности в процессе танцевальных занятий с людьми с нарушением зрения // Социально-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению средствами физического воспитания.- Волоколамск, 1995.- С.111-115.

Формирование социального опыта у детей и подростков с особыми образовательными потребностями в системе непрерывного образования

Поликашева Н.В.,

кандидат педагогических наук,

начальник методического отдела

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

В современных условиях развития социально-экономической ситуации встает проблема построения системы образовательной, психологической и педагогической помощи детям с особыми

потребностями, которая позволила бы им оптимально и адекватно войти в жизнь, общественную деятельность, социализироваться, чувствовать себя необходимыми и полезными членами общества. Под социализацией понимается процесс и результат усвоения человеком общественно-исторического опыта, становление его как общественного существа, а также осознанная адаптация ребенка к окружающей действительности и постепенное включение в систему общественных и производственных отношений. Система образования требует творческого подхода к разработке новых психолого-педагогических технологий коррекционно-развивающего обучения, обеспечивающих максимальную реализацию личностного потенциала каждого ребенка с различными отклонениями в развитии.

Понятие «социальный опыт» в сфере научных знаний определяется неоднозначно, что указывает на сложность исследуемого феномена. В социологии социальный опыт определяется как ведущая социологическая характеристика личности в конкретной социальной структуре (И.С.Кон, А.Г.Харчев). Социальная психология раскрывает сущность социального опыта через систему социальных отношений личности (Г.М.Андреева, Б.П.Парыгин, А.В.Петровский). Общая психология характеризует социальный опыт, центрируя внимание на механизмах психического развития личности, определенности самого субъекта, его внутренней позиции (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн.). В педагогике социальный опыт рассматривается как результат действия ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром (А.Ю.Белогуров, А.В.Мудрик, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский, П.Н.Шихирев).

Социальный опыт — это всегда результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром. Овладеть социальным опытом — значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатом которого он является. Таким образом, первой важнейшей составляющей механизма становления социального опыта ребенка выступает *деятельность*. Она представляет собой и способ, и условие, и форму выражения культурно-исторического воспроизведения социального опыта, но

при этом отнюдь не является чем-то внешним по отношению к внутренней структуре личности.

Современные социально-педагогические проблемы становления и развития системы дополнительного образования детей постоянно привлекают внимание не только ученых практиков, но и практиков организаторов. Федеральным Законом «Об образовании в РФ» дополнительному образованию определена значимая роль - всесторонне удовлетворять образовательные потребности граждан, общества, государства. В настоящее время происходит переосмысление роли дополнительного образования как одной из основных форм социализации детей. Законодательно закрепились идеи дополнительного образования с уточнением содержания ключевых для образовательной системы понятий, таких как «образование», «обучение», «воспитание», «развитие», «социализация». Сегодня, очевидно, что воспитание как процесс – важнейший способ социализации индивида. Оно заключается в систематическом и целенаправленном воздействии на духовное и физическое развитие личности в целях ее подготовки к производственной, общественной и культурной деятельности.

На данный момент в теории образования к понятию «непрерывность образования» сложилось два основных подхода. С точки зрения обоих подходов понятие «непрерывного образования» выражается целым рядом терминов, среди которых — такие, как «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «перманентное образование» и др.

С позиции *первого подхода* реализация цели непрерывного образования связывается с созданием условий для выбора каждым воспитанником (его родителями) и обучающимся собственной системы получения образования.

Непрерывное образование — это процесс и результат развития личности в реально функционирующей системе государственных и образовательных учреждений, обеспечивающих возможность общеобразовательной и специальной подготовки человека и удовлетворения разного вида образовательных, профессиональных и культурных потребностей субъектов самообразования. В связи с этим непрерывное образование приобретает диагностическую, компенсаторную, адаптационную, познавательную,

культурологическую функции.

С позиции *второго подхода* непрерывное образование обозначает связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы

Итак, можно отметить, что если первоначально внешкольные учреждения компенсировали отсутствие общего образования у детей и по характеру своей педагогической деятельности были своеобразной альтернативой традиционной школе, то с расширением сети школ, переходом ко всеобщему обучению детей школьного возраста происходило превращение внешкольных учреждений в учреждения дополнительного образования, а само дополнительное образование становилось важным компонентом общего образования.

Как показывает опыт, успешная деятельность учреждений дополнительного образования во многом зависит от их связей с организациями, не входящими в систему образования: учреждения культуры (музеи, театры, дома и дворцы культуры и т.д.), физической культуры и спорта, общественные объединения и т.д.

Школьное (базовое) образование и дополнительное образование являются составными частями общего образования, и поэтому их взаимодействие — одно из условий решений общих задач образования.

Можно обозначить следующие направления такого сотрудничества:

- в области кадрового обеспечения (учреждения дополнительного образования имеют кадры специалистов, которых нет в других типах образовательных учреждений: хореограф, концертмейстер, режиссер и т.д.);

- в области расширения содержания рабочих образовательных программ (за счет кадров);

- расширение «педагогической среды» — проведение на базе указанных учреждений профессиональной подготовки производственной практики обучающихся, а также праздников, фестивалей, конкурсов и т.д.;

- оказание методической службой помощи в разработке и апробации различных коррекционно-развивающих, профилактических, воспитательных рабочих программ, реализуемых во внешкольной деятельности обучающихся и т.д.

Вклад школы, дошкольного учреждения, учреждения профессионального образования, школы-интерната и т.п. в таком сотрудничестве может заключаться в ориентации ребенка (родителей) на развитие его интересов через освоение программ в учреждении дополнительного образования; в опоре педагога на опыт детей и подростков, занимающихся в клубах, объединениях, студиях, использование их возможностей, в реализации полученного ими дополнительного образования и т.д. [4].

Формы взаимодействия учреждений дополнительного образования детей выражаются в следующем:

- повышение профессиональной квалификации, совершенствование деятельности педагогических, управленческих кадров и т.д.

- реализация совместных тематических программ, проектов, направленных на организацию эффективного взаимодействия различных детских объединений;

- демонстрация успехов воспитанников учреждений дополнительного образования: соревнования, смотры, конкурсы, конференции, выставки и т.д.;

- конкурсы педагогического мастерства педагогов;

- ярмарки проектов, идей и достижений учреждений дополнительного образования и т.п.

Учреждения дополнительного образования детей тесно сотрудничают с заинтересованными государственными, общественными организациями. В рамках такого сотрудничества активно используется кадровый потенциал: преподаватели вузов, сотрудники музеев, научно-исследовательских учреждений и т.д.; работают с воспитанниками детских объединений в качестве педагогов, консультантов, научных руководителей, рецензентов и членов жюри конференций, фестивалей, смотров и т.д. Используются базы различных учреждений при организации образовательного процесса, конкурсов, смотров, праздников и т.д., (лаборатории научно-исследовательских учреждений, экспозиции музеев, фонды библиотек, архивов, стадионы, сценические и выставочные площадки и т.д.). Особое значение приобретает духовный потенциал такого сотрудничества для становления ценностных ориентации воспитанников, их жизненного самоопределения, для привлечения

общественного внимания к проблемам детства и юности, необходимости поддержки и развития системы дополнительного образования детей [6].

Существуют программы непрерывного дополнительного образования, которые позволяют ребенку на различных этапах посещения учреждения дополнительного образования выбирать те направления деятельности, тот уровень освоения, которые актуальны для его социального опыта. При построении таких программ педагоги особое внимание уделяют целостности содержания, преемственности (как между различными этапами, так и формами образования), определению тех актуальных возможностей педагогической среды учреждения, вовлечение которых в процесс наиболее значимо. Таким образом, выстраиваются возможные варианты образовательного маршрута для воспитанника в единой педагогической среде [2].

Дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой особую группу, которая требует создания специальных условий для формирования социального опыта. На наш взгляд, социальный опыт человека с ОВЗ – система переданных ему от предыдущих поколений теоретических знаний, практических умений и навыков во всех сферах жизнедеятельности, а также выработанный самостоятельно на их основе уникальный комплекс знаний, умений, навыков, способов мышления, деятельности, общения, интериоризированных ценностных ориентаций, позволяющий человеку с ОВЗ полноценно проживать в обществе здоровых на равноправной основе.

Среди особенностей социального опыта детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья перечислим:

- Во-первых, социальный опыт содержит опыт здоровой части общества и специфический опыт людей, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Наряду с общими для всех людей эмоциональными переживаниями, уникальным для ребенка (подростка) с ОВЗ является переживание своего физического и психического состояния, восприятия образа «Я» и образа собственного тела, переживание болезни. Необходимы знания о характере и тяжести своего заболевания, помощи и самопомощи при ухудшении состояния здоровья, создании комфортных условий для

проживания и осуществления самообслуживающей и других видов деятельности.

- Во – вторых, социальный опыт детьми и подростками с ОВЗ накапливается медленнее, чем их здоровыми сверстниками, в любом случае необходима специальная организация передачи, усвоения и воспроизведения социального опыта детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья.

- В-третьих, социальный опыт детьми и подростками с ОВЗ может формироваться в условиях дифференцированной (раздельной) и интегрированной (совместной) среды.

Интегрированный характер взаимодействия здоровых детей и подростков и детей и подростков с ОВЗ подразумевает совместное пребывание на определенной территории в одно и то же время, а также участие во всех видах совместной деятельности [1]. Специфика организации социального опыта детей и подростков с ОВЗ в предметно-практической деятельности включает в себя:

- 1).Создание комфортных условий для выполнения предметно-практической деятельности;

- 2).Наличие дополнительных технических устройств для выполнения предметно-практической деятельности;

- 3).Проведение специально организованных занятий по освоению различных видов предметно-практической деятельности;

- 4).Использование полученных навыков не только в специально организованных условиях, но и в реальной жизни.

- 5).Более длительное по времени выполнение операций, их многократный повтор, деление операций на мелкие подоперации;

- 6).Участие каждого ребенка (подростка) с ограниченными возможностями здоровья в предметно-практической деятельности;

- 7).Освоение не только доступных по физическим возможностям предметно-практических операций, а всего имеющегося разнообразия в арсенале народа на современном этапе развития общества;

- 8).Опора на здоровые силы ребенка – выполнение предметно-практических действий здоровой частью тела, с использованием здоровых анализаторов или органов их заменяющих.

Дети и подростки с ОВЗ в условиях интегрированной среды могут освоить следующие виды предметно-практические деятельности: самообслуживающий труд (работа с бытовыми

приборами, приготовление пищи, стирка и уборка дома, ремонт), работа с растениями и землей (цветоводство и огородничество), использование технических устройств (компьютер, фотоаппарат, видеокамера и т.д.), художественно-прикладной труд.

К ассистивным (помогающим) устройствам можно отнести устройства, помогающие воспринимать устную речь, отправлять и принимать звонки и электронные сообщения; устройства, служащие для напоминания важных дат, событий, действий. Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата существует целый класс устройств, позволяющий голосовыми командами управлять аппаратами, техническими бытовыми приборами, домашним оборудованием, допускающими управление с помощью радио или инфракрасных сигналов. Это приборы освещения и оповещения, телевизоры, кондиционеры, а также инвалидные кровати, двери, окна, жалюзи, оснащенные управлением. Последние достижения в области информационно-коммуникационных технологий привели к бурному развитию и использованию компьютерной техники дома, в быту. Вслед за этими изменениями появились устройства управления компьютером. Это всевозможные виды клавиатур и манипуляторы, выполняющие функции компьютерной мыши. Для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата актуальным становится возможность передвижения на ближние и дальние расстояния. С этой целью можно использовать тренажеры для выработки походки, самодвижущиеся устройства, автомобили с дополнительными функциями, различные виды специальных лифтов [3].

Художественно-прикладной труд – разновидность творческой деятельности, результатом которой является творческий «продукт» (картина, поделка, аппликация). Чаще всего, это продукт, сделанный своими руками с использованием природных или искусственных материалов. Картины, нарисованные красками; картины из пластилина и тканей; игрушки из глины, пластилина, бумаги (папье-маше) – примеры художественно-прикладных изделий. Навыки взаимодействия с художественным трудом дополняются при этом умениями взаимодействовать с другими людьми в одновозрастной и разновозрастной интегрированной группе, решать проблемы, возникшие в результате этого взаимодействия, понимать других

людей и принимать их вне зависимости от состояния здоровья, идти на компромиссы.

Дети и подростки с ОВЗ могут освоить этот вид предметно-практической деятельности при систематическом обучении, усложнении рабочих материалов, контроле и помощи взрослых. Изменение человека с ОВЗ происходит не только в трудовой сфере, но и меняются его социокультурные, психосоциальные и психофизические характеристики. Образование продуктивно, если оно даёт каждому человеку, проживающему на данной территории, необходимые средства для его социализации, духовного, этнокультурного и профессионального самоопределения, для роста общекультурного багажа, поддержания или повышения своего профессионального, социального и материального статуса, для сохранения или обновления социальных ролей и позиций, значимых для окружающих его людей.

Подводя итоги, необходимо отметить, что развивающая работа в системе дополнительного образования детей, направленная на расширение сферы чувств, потребностей, опыта переживаний, воображения, эмпатии у обучающихся с особыми образовательными потребностями, является наиболее релевантной природе социального интеллекта и будет способствовать их успешной социальной адаптации [8]. Формирование социального опыта связано с освоением обучающимися гуманистических ценностей, которые в будущем позволят им стать подлинными субъектами своей жизни, безразличными обществу и социокультурному пространству их пребывания.

Литература

1. Вершков, А.В. Практика и ее деятельностное оформление: автореф. дис.д-ра филос.наук. – Красноярск, 2008.
2. Каргина, З.А. Практическое пособие для педагога дополнительного образования. - М.: Школьная Пресса, 2006.
3. Набокова, Л.А. Современные ассистивные устройства для лиц с когнитивными нарушениями. //Дефектология. – 2009. - №3.
4. Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школы / Л.Р.Болотина, Н.В. Микляева - М.: Айрис Пресс, 2006.

5. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН. – 2004.

6. Яковлева, Д.Е. Организация и управление деятельностью учреждения дополнительного образования детей. - М.: Айрис Пресс, 2004.

Религиозно-филантропская и паралимпийская модели социализации детей с ОВЗ

Красило А.И.,

кандидат психологических наук,

ст. методист ГБОУ ЦДИК «Участие», г. Москва

В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. N 761, ставится задача обеспечения развития научных основ воспитания и социализации подрастающих поколений. Ведь понятие социализации, к сожалению, пока используется в достаточно широком значении, граничащим с житейским пониманием содержания этого термина. Причем, даже в таких крупных инновационных проектах как инклюзивное образование. Житейское понимание социализации – «там, где много народа и играет духовой оркестр» - не позволяет обеспечить четкую постановку задач для учителей и психологов, проследить динамику этого процесса, ввести критерии качества и эффективности, отследить и оценить конечные результаты. Вместе с такой широкой трактовкой практикуются достаточно субъективные и необоснованные ограничения в содержании этого понятия. В частности, исключается – или считается неполноценным - процесс социализации ребенка во взаимоотношениях со взрослыми. Получается, что Евгений Онегин, которого воспитывал гувернер, менее социализирован, чем посредственные гости Лариных или другие заурядные выпускники церковно-приходских школ, гимназий и т.п. Категорически утверждается, что надомное обучение – даже в

перспективе его совершенствования - не обеспечивает решения задач социализации.

Главным условием социализации детей с ОВЗ считается наличие группы здоровых детей, воспитанных в духе толерантности. Причем, предполагается, что все задачи социализации полноценно решаются одним только доброжелательным присутствием здоровых детей рядом с проблемным ребенком. Причем, и группа-то не требуется как группа, как социально-психологическая реальность. Требуется только наличие суммы толерантных индивидов, - т.е. прямой противоположности понятия «группы», - которые ритуально доброжелательно относятся к проблемному ребенку. Предполагается, что реальное включение ребенка с ОВЗ в групповые взаимоотношения совершенно излишни для его социализации. Даже если романтизировать эту картину, сравнив ее с известным превращением обычной сухой ветки, погруженной в солевой раствор, в искрящуюся кристаллами индивидуальность, то и тогда наш педагогический восторг оказывается мнимым. Без активного взаимодействия со средой сухая ветка остается - в сущности – той же самой сухой веткой.

Мы не можем оставить без внимания и явную противоречивость искусственной ситуации социализации, возникающей в связи с функционированием в системе детских взаимоотношений – помимо учителя и дефектолога, в качестве его помощника - так называемого «тьютора», деятельность которого опосредует взаимоотношения детей. Его охранительное функционирование почему-то считается исключительно позитивным – или нейтральным - фактором социализации. Постулируется, что интимная дружба детей – а в подростковом возрасте и половая любовь - может регулироваться взрослым, благополучно протекать под его присмотром, не испытывая никакого субъективного и ценностного ущерба.

Так же - «по умолчанию» - предполагается, будто положение ребенка в групповой структуре (в позиции лидера, «пренебрегаемого» или «отверженного») никак не влияет на качество и эффективность процесса его социализации. При этом постулируется, что группа не имеет право применять к ребенку с ОВЗ групповые санкции за нарушение групповых норм и ценностей. От таких отрицательных эмоций ребенка должен защищать тьютор.

Таким образом, ребенок с ОВЗ реально считается идеальным, - в плане психологического здоровья и морально-нравственного развития, - т.е. не требующим никаких воспитательных воздействий. Воспитательные намерения и планы актуализируются только в отношении воспитания толерантности в группе «здоровых сверстников» Предполагается, что ребенок с ОВЗ не способен провоцировать конфликты и агрессивные действия «здоровых сверстников» своими индивидуально-психологическими – в отличие от физиологических – особенностями и морально-нравственными установками.

В результате всех этих допущений мы имеем – пользуясь терминами Л.С.Выготского – «религиозно-филантропскую» модель социализации, в результате практического осуществления которой школа превращается в подобие лечебного анклава с худшими признаками «богадельни».

Вместе с тем, мы понимаем, что социализацию ребенка с ОВЗ нельзя считать позитивной, если ее результатом становятся негативные качества личности: иждивенчество, усвоение содержания и инструментария манипулятивного общения, моральная маргинальность, социальная безответственности, безразличие к интересам школьного коллектива и страны в целом, инфантильная нон-конформность и негативизм, ложная Я-концепция, патологически завышенный уровень притязаний и т.п.

Все эти негативные свойства преодолеваются только в результате активной деятельности самого ребенка, направленной на усвоение культурно-исторических ценностей и нравственных смыслов, которые открываются ребенку лишь в ходе построения его реальных - не опосредованных тьютором - взаимоотношений в учебной группе. При этом надо иметь в виду, что и социализация здоровых детей имеет свой предел в ограниченных условиях школьной жизни и в связи со спецификой содержания и формы учебной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что целью социализации является усвоение ребенком созидательных культурно-исторических - духовных и нравственных - ценностей. В этом отношении задачи социализации во многом сливаются с задачами воспитания, сформулированными в новых ФГОСах. Таким образом,

условием инклюзии становится потенциальная возможность решения не только обучающих, но и воспитательных программ.

Для того, чтобы обеспечить условия для полноценной социализации и воспитания, мы должны включить ребенка с ОВЗ в реальную – а не ритуальную - динамику функционирования всех социально-психологических механизмов группового взаимодействия. При этом ребенок должен иметь реальную возможность занять достойное место в групповой структуре благодаря своей творческой, созидательной активности, а не в качестве «толерантного подарка». Уважение, любовь, свободу произвольно «подарить» - просто невозможно. Поэтому инклюзивное взаимодействие может быть организовано только на основе таких видов деятельности, в которых ребенок с ОВЗ имеет возможность быть *конкурентным* со сверстниками. Как справедливо подчеркивал еще Д.Карнеги, мы не можем быть во всех отношениях лучше других. Выдающийся политик может позорно проиграть в шахматы, а чемпион мира по шахматам удивить своей политической инфантильностью. И ребенок с ОВЗ точно также может быть более развитым в отношении сверстников, если не в физическом, так в умственном, моральном, эстетическом, художественном и т.п. отношении.

Принцип конкурентности инклюзии позволяет решать проблему социализации детей с ОВЗ на прочной научной и практической основе. Вместо *религиозно-филантропской* модели инклюзии начинает выстраиваться *паралимпийская* модель, предполагающая активную деятельность проблемного ребенка по саморазвитию и самовоспитанию, по компенсации, преодолению (или творческой «утилизации») своих ограниченных возможностей. Планируя процесс социализации, важно учитывать *уровни социализации*. Самые элементарные из них легко могут быть достигнуты всеми детьми с ОВЗ, причем, в самых разнообразных учебно-воспитательных условиях. Другие – более высокие – требуют создания специальных условий, в том числе и на основе внедрения принципа реальной и деятельной конкурентности. Их достижение зависит не только от объективного содержания условий, но и от субъективной активности и качества личности самого ребенка с ОВЗ.

Уровни социализации:

1. *Усвоение компетенций, необходимых для бытовой адаптации.* Эта задача традиционно хорошо обеспечивается в КОУ.
2. *Структурная социализация:* готовность подчиняться и подчинять. Начинается с усвоения простейших правил школьной дисциплины.
3. *Ценностная и морально-нравственная социализация.* В том числе и решение вопросов об адаптации к социальному расслоению, криминализации общества и т.п.
4. *Учебная социализация.* Выстраивание личной образовательной перспективы на основе развития устойчивых познавательных потребностей.
5. *Принятие ответственности за решение актуальных социальных проблем,* которые становятся источником личностного развития.
6. *Выстраивание жизненной перспективы* в соответствии с присвоенными культурно-историческими ценностями и в направлении актуальных социальных задач, на решение которых притязает личность.

Совершенно очевидно, что в работе с родителями мы должны как можно точнее понять, каково истинное содержание того социального заказа, с которым они обращаются к психологам, говоря о потребностях их детей в инклюзивной форме социализации.

Педагогические условия формирования социальной компетенции у старших дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности

Ткачева И.А.,

кандидат педагогических наук,

ст. методист ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва,

Изменения в системе образования, новые социальные отношения обусловили изменение требований к личности со стороны общества. Общественные требования к личности сместились от знаний, умений, навыков к личностной компетентности в различных сферах бытия. Сегодня актуальным становится поиск технологий,

средств, методов социального воспитания, обеспечивающих преодоление проблем развития современных детей: навыков социального взаимодействия, умения оценивать меняющиеся социальные ситуации и уверенно действовать с опорой на собственные знания и отношения. Именно это в конечном итоге обеспечивает развитие социальной компетентности, необходимой ребенку для успешного вхождения в социум.

В нашей работе принципиально значимыми положениями явились следующие представления:

- о педагогической поддержке ребенка в образовании, в которой воспитание рассматривается как совместная деятельность педагога и ребенка по созданию условий саморазвития личности воспитанника, а создание широкой разнообразной среды обеспечивает процесс развития ребенка (О.Г. Газман);

- о целенаправленности педагогической деятельности как принятом сообществом результате: помощи и поддержки ребенка в его индивидуальном развитии, создании условий для коммуникативного обеспечения и интерактивного взаимодействия педагога с воспитанниками, реализации социокультурного опыта педагога в процессе совместной деятельности с детьми, участия педагогов в проектировании развивающей среды учреждения (А.В.Иванов);

- о среде образовательного учреждения, которое является пространством социокультурного развития воспитанника, обеспечение которой требует реорганизации не только помещений, но и организации деятельности в детских сообществах, преобразования учебных программ и планов на принципах разнообразия, вариативности, альтернативности (Н.Б. Крылова).

В своей практической работе мы сделали акцент на создание таких педагогических условий, которые позволили: установить эмоционально-личностный контакт взрослого с каждым ребенком, сформировать у детей адекватные представления о сверстнике – партнере по игре, уточнить его игровые предпочтения и умения, развить и обогатить социальный опыт каждого ребенка.

Мы учитывали тот факт, что игры и игрушки влияют на создание адекватного образа мира ребенка-дошкольника и овладение этим образом мира зависит от создания в образовательном

учреждении адекватной, корректной по отношению к играющим детям и игровым позициям, развивающей *предметно-игровой среды*.

Среда образовательного учреждения рассматривалась нами как пространство самоопределения ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и предпочтениями (субкультура ребенка) и как сфера педагогических влияний, создания педагогических условий для развития и саморазвития ребенка. Создание современной предметно-игровой среды как одного из условий формирования игровой деятельности дошкольника с ЗПР предполагало стимулирование познавательной активности, воображения, речевого развития, межличностных взаимоотношений, игровых умений воспитанников. Нам было важно оформить игровое пространство группы так, чтобы оно соответствовало определенному уровню игрового опыта детей, способствовало формированию последующего, более сложного способа построения сюжетно-ролевой игры.

Предметно-игровая среда была включена в архитектурно-ландшафтные и природные объекты, групповые комнаты, художественную студию, спортивный и музыкальный залы, игротеку, кабинеты специалистов, территории участков. Оборудование присутствовало в виде крупногабаритных модулей, тематических наборов игрушек, игровых пособий, предметов-заместителей, легко трансформирующихся в необходимый предмет и обеспечивающий реализацию игрового замысла детей. Игрушки располагались по всему пространству игровой комнаты. Игровым полем мог быть подиум, фланелеграф, магнитная доска (планка), настенное панно, дети сами наполняли их сюжетным содержанием. Игрушки являлись для детей материальным центром игры, а достаточный ассортимент игрушек условием развития игровой деятельности дошкольников.

Созданию современной предметно-игровой среды способствовали:

1. *Игротека* - специальное помещение для игр детей разного возраста, разных игровых интересов.

Выведение играющих детей из тесной групповой комнаты, их распределение в комнате большей площади позволило обеспечить необходимую динамику игровой среды, освободить пространство групповой комнаты от лишних игрушек, обеспечить

привлекательность «забытых» на какое-то время игр и игрушек, а главное - освободить игровое пространство от игровых стереотипов («больница», «парикмахерская»).

2. *Передвижная мебель*, которая давала возможность расширять игровой пространство.

3. *Фонды игр и игрушек*. При комплектовании фонда игр и игрушек мы учли психолого-педагогические критерии, предъявляемые к современной игрушке (Методические рекомендации Министерства образования РФ «О психолого-педагогической ценности игр и игрушек», автор Р.С. Стеркина): первый критерий связан с безопасностью ребенка, защитой от негативных влияний игрушки на его здоровье и эмоциональное благополучие; второй - с качествами игрушки, направленными на обеспечение развития ребенка. В нашей работе большое внимание было уделено второму критерию, а именно: полифункциональности (игрушка может быть гибко использована в соответствии с замыслом ребенка, сюжетом игр в разных функциях); возможности применения в совместной деятельности (игрушка может быть пригодна к использованию в коллективных видах деятельности, в том числе с участием взрослого); дидактическим свойствам (игрушка должна стимулировать интеллектуальное развитие ребенка, обогащать знаниями); эстетической ценности (игрушка должна формировать художественное восприятие, развить творчество).

4. *Игровые уголки* включали:

-многосекционные ширмы (например, чтобы отделить зону «Больницы», можно было предварительно заменить «шторку» с цветной на белую, а секцию кукольного театра можно было использовать как «окошко» в доме);

-чехлы для спинок стульчиков с аппликацией (автобус, скорая помощь, пожарная машина, военный джип) хранились в доступном для детей месте;

-схематичные картины - панно (например, изображение без лишних деталей бытовых приборов, транспорта);

-планшеты с изображением предметов (например, с изображением холодильника, бензоколонки, настольной лампы и др.);

-игровые макеты (например, дома из коробок, крепости, мосты);

-подвесные конструкции (облака, звезды, планеты);

-плоскостные игрушки, имитирующие транспорт, предметы быта рядом с готовыми игрушками;

-легкие, прозрачные, сетчатые драпировки (например, с целью наделить игровым значением нейтральный объект – морские волны, небесный свод).

5. *Хранение атрибутов* для игр в больших коробках. Для каждой игры была приобретена отдельная коробка, ее содержание с лицевой стороны коробки обозначалось символом (картинкой). В тематические коробки были включены:

-реалистичные атрибуты для игр, т.е. уменьшенные копии реальных предметов;

-неспецифичные предметы, которые можно применять по-разному (известные педагогам как предметы-заместители);

-плоскостные стилизованные изображения, созданные воспитателями или самими детьми;

-наборы заготовок для самостоятельного изготовления атрибутов из бумаги и картона, лоскутки ткани, коробки, флаконы;

-унифицированные ролевые атрибуты (например, козырек для водителя и для капитана, фартук для продавца или бабушки).

6. Создание воспитанниками атрибутов для сюжетных игр из бросового материала. Педагоги поощряли детскую самостоятельность и элементарное творчество в изготовлении атрибутов для игр, подсказывали им новые способы использования природного и бросового материала. Этот материал хранился в отдельной коробке (сундучке), которую дети хорошо знали, имели к ней свободный доступ. Педагоги специально учили детей, как использовать материалы этого «волшебного сундучка», предлагали подумать, какие игрушки и атрибуты нужны детям для игры, из чего их можно сделать. Создание воспитателем педагогической среды непосредственно связано с «наполнением» информационного пространства вокруг личности ребенка психолого-педагогическим содержанием.

Следующим важным педагогическим условием формирования игровой деятельности дошкольников с ЗПР в нашей работе было *развивающее взаимодействие взрослого и ребенка*.

Известно, что в силу специфики детского возраста, важнейшая роль в социальной среде ребенка принадлежит взрослым,

воздействие которого на ребенка может носить направленный или стихийный, прямой или косвенный, позитивный или негативный характер. Это влияние еще больше усиливается референтностью взрослого для ребенка, «эффектом ореола» педагога и «иррадиацией» его авторитета на всю систему отношений и ценностных ориентаций ребенка, преобладанием механизмов идентификации и адаптации, а также социальной позицией ребенка «я в обществе», реализующей его потребность в приобщении себя к обществу (В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн).

Человеческие и профессиональные качества педагогов (любовь к детям, желание и готовность им помочь, стремление к педагогически обоснованным поступкам, творческий подход в каждом отдельном случае и с каждым отдельным ребенком, педагогический такт, профессиональное самосовершенствование, вера в силы и возможности ребенка) создавали условия для формирования личности ребенка, его индивидуальности.

Нам было важно, чтобы педагог был в определенной степени со=деятелем ребенка, безусловно – более опытным, более знающим, но именно со=деятелем, а не «учителем». Для нас было очевидно, что «взрослым» партнером по игре мог стать только высокопрофессиональный педагог, грамотный, гибкий, хорошо понимающий и чувствующий каждого ребенка. Активность детей – производная активности взрослого, если педагог авторитарен, ребенку сложно чувствовать себя свободно, проявлять собственные интересы, желания, принимать самостоятельные решения в любой деятельности, в том числе и игровой; если педагог склонен лишь «руководить», объяснять и демонстрировать, не включаясь сам в деятельность, не формируя у ребенка ее основную (мотивационную) составляющую, то ребенок в такой деятельности будет в лучшем случае послушным исполнителем, но не деятелем.

В процессе планирования, подготовки и проведения целенаправленного коррекционного воздействия по формированию игровой деятельности воспитанников осуществлялась преемственность в коррекционных технологиях, методах и приемах воспитателей и специалистов образовательного учреждения.

Одним из основных условий нашей работы явилось установление эмоционально-личностного контакта взрослого с

каждым ребенком с целью дальнейшего формирования у него ориентировки на взрослого человека как на источник социального опыта. Важным моментом проведения коррекционной работы была организация правильной дистанции во взаимодействии педагога и ребенка: воспитатель занимал равную позицию по отношению к ребенку, устанавливал контакт «глаза в глаза», чему способствовали соответствующая мебель (регулируемая по высоте), место проведения игр (на полу, на диване, в игровом уголке).

Воспитатели использовали специальные приемы, повышающие познавательную активность детей: анализ, в процессе которого дети усваивали признаки; синтез, помогающий представить предмет и явление в целом; сравнение, которое помогало образованию конкретных представлений; классификацию, которая способствовала осознанному усвоению познавательного материала. В процессе обучения игровой деятельности внимание было уделено постановке вопросов детям и воспитанию у дошкольников умения задавать вопросы.

Не менее важным в работе педагога с детьми явилось использование повторения, как важного дидактического принципа. На занятиях он выступал как ведущий метод или методический прием. Воспитатели активно использовали прием припоминания, обращались к каждодневному опыту детей, старались активизировать имеющиеся у них представления. Побуждение «личной памяти», своего жизненного опыта, зафиксированного в словесном плане, способствовали осознанию ребенком реальных взаимоотношений между людьми.

Специальное внимание уделялось использованию приемов, направленных на повышение эмоциональной активности детей, такие приемы эмоционально настраивали каждого ребенка на социальное познание, обостряли желание разгадать какой-то секрет, кому-то оказать помощь и т.д. Для того чтобы игровая деятельность детей с ЗПР, достигла такого развития, при котором ее можно использовать в качестве одного из ведущих средств коррекционно-воспитательного воздействия, были поставлены следующие задачи:

- 1) формировать мотивацию к игровой деятельности (проблемно-поисковые ситуации, просмотр видеофильмов и прослушивание

детьми художественных произведений в целях ознакомления их с социальными явлениями);

2) совершенствовать представления детей о социальных явлениях (целенаправленные экскурсии и наблюдения, беседы, словесно-дидактические игры, игры-занятия);

3) формировать элементарные игровые умения (предложить тему игры, распределять роли, придумать сюжет игры, согласовывать действия с партнерами, соблюдать игровые действия, развертывать в игре ролевую речь, изменять ролевое поведение в ходе игры, разрешать проблемную ситуацию при решении игровой задачи, использовать в игре атрибутику и предметы-заменители, выполнять правила в соответствии с замыслом игры);

4) формировать адекватные межличностные отношения детей в процессе совместной деятельности (программа «Давайте жить дружно!»).

Формирование игровой деятельности воспитанников проходило в разных формах работы с детьми: групповой, подгрупповой, парной и индивидуальной. Выбор той или иной формы работы зависел как от уровня психического развития каждого воспитанника, так и от задач, содержания коррекционного воздействия. Игры проводились с разным числом участников.

В процессе целенаправленного обучения широко использовались следующие формы обучения: игры-занятия, игры-беседы, игры-сюжеты, совместные игры воспитателя и детей, самостоятельные игры детей в свободное время.

В педагогическом процессе соблюдался баланс: между игрой и другими видами деятельности (воспитатели целенаправленно оберегали время, предназначенное для игры, не подменяя ее занятиями; обеспечивали плавный переход от игры к занятиям и другим режимным моментам); между разными видами игры (подвижными и спокойными, индивидуальными и совместными, дидактическими и сюжетно-ролевыми).

Научные основания трансформации практики помощи детям с речевыми нарушениями

Тихонова Е.С.,

кандидат психологических наук, доцент

методист ГБОУ ЦДиК «Участие»,

*Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет,
г.Москва*

В условиях выбора социально-культурных механизмов, способствующих полноценному включению человека в динамично изменяющиеся условия собственного существования, проблема социализации детей с речевыми нарушениями приобретает все большую значимость. Не уменьшающийся интерес к этой проблеме обусловлен стойкой тенденцией к росту количества детей с разными вариантами проявления речевого дизонтогенеза на фоне сложившейся неустойчивой экологической, экономической, социальной обстановки и потребностью общества в понимании направленности и возможностей в социуме тех групп обучающихся, которые в ближайшее время будут определять особенности общественного развития.

Эффективное решение проблемы социализации детей с речевыми нарушениями едва ли возможно без улучшения качества коррекционной практики, способной учесть и раскрыть индивидуальные особенности, потребности, возможности и духовный потенциал субъектов образования. В условиях разработки стратегий социокультурной модернизации образования, как института социализации, плюрализма образовательных концепций, определяющих полипарадигмальность образовательной действительности, существует опасность возникновения механизма, тормозящего динамику необходимых преобразований. В этой связи актуализируется потребность в переосмыслении научных оснований практики помощи детям с речевыми нарушениями, способных разрешить противоречие между потребностями постиндустриального общества и способностью их удовлетворения в образовательной сфере. В условиях растущего многообразия инновационных подходов и коррекционных практик необходимость разработки интегративного

подхода к практической работе с детьми с речевыми нарушениями становится все более очевидной.

В зарубежной литературе опыт оказания помощи детям с речевыми нарушениями представлен в виде описания различных подходов, моделей практической работы, языковых интервенций (технологий) с детьми, имеющими SLI (ОНР). Среди специфических терапевтических техник выделяются: имитация, моделирование, фокусированная стимуляция, рекастинг, расширение (развертывание) и обучение через ситуацию (N.Ratner, 2005, L.Leonard, 1988). Большинство технологий и моделей практической работы строится на соответствующих теориях усвоения языка ребенком.

Исследование, направленное на выявление и сопоставление эффективности разных моделей практической работы, обнаружило положительные результаты применения каждой из них для определенной категории детей с речевой патологией (L.Leonard, 1998, А.Н.Корнев, 2004). Отсутствие значительных различий в эффективности использования моделей позволяют сделать предположение о существовании некой сердцевины логопедической работы. Однако вопрос о сущности этого основания остается открытым.

По мнению зарубежных исследователей, помощь детям с расстройствами речи необходимо оказывать с учетом комплекса факторов, лежащих в основе развития языка и речевых нарушений (R.D.Hubbel, 1981). Для достижения успеха в практической работе с детьми необходимо учитывать их индивидуальные различия при выборе стратегий взаимодействия. Для одних детей наиболее эффективной оказывается стратегия совместного взаимодействия с родителями. Другие дети нуждаются в тренинге речевых умений и навыков. Для следующей группы детей необходимо оказание помощи с акцентом на межличностном общении в группе сверстников. Исследователи указывают на необходимость активного участия ребенка в коррекционной работе. Одним из центральных факторов речевых нарушений признаются отношения. С точки зрения системной теории семьи отмечается важность и необходимость ее вовлечения в коррекционно-развивающий процесс. R.D.Hubbel, признавая взаимозависимость факторов речевого развития и возникновения речевых нарушений, ставит вопрос о необходимости

разработки интегративного подхода к детям с речевыми нарушениями, учитывающего контекст психического развития ребенка (R.D.Hubbel, 1981).

Таким образом, практики помощи детям с SLI (ОНР) за рубежом основаны на соответствующей теории освоения языка. Подчеркивая необходимость учета в практической работе с детьми всех факторов, определяющих речевое развитие, исследователи признают необходимость разработки интегративного подхода к детям с речевыми нарушениями.

В отечественной логопедии, в отличие от практики работы за рубежом, практические подходы к логопедической помощи, основанные на определенной концепции речевого развития, не разрабатываются (А.Н.Корнев, 2004). Логопедическая работа в нашей стране организуется через комплекс теоретических принципов, на основе которых строится логопедическое воздействие (Л.С.Волкова, С.Н.Шаховская, 1998).

Анализ современных программ дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида показал, что практическая работа по преодолению речевых нарушений осуществляется в тесной взаимосвязи с развитием внимания, памяти, восприятия различных модальностей, моторики, познавательной деятельности (Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В.Туманова, С.А.Миронова, А.В.Лагутина, 2008). Коррекционно-логопедическая работа предполагает также формирование личности ребенка с регуляцией и коррекцией социальных отношений.

Однако, рассматривая сложившуюся практику коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР, А.Н.Корнев отмечает, что судя по описаниям методических приемов, теоретические принципы логопедического воздействия не находят себе места в практике работы, оставаясь скорее декларативными, чем методологическими. Практически не анализируются стратегии логопедической работы, зависящие от психологических особенностей детей разного возраста, особенностей их коммуникативно-речевой и познавательной деятельности. Выбор стратегии практической работы, конкретных развивающих приемов, подстройка коррекционно-развивающего процесса производится эмпирически логопедом в зависимости от ситуации, собственных возможностей логопеда, особенностей

ребенка. Это свидетельствует о том, что комплексный подход к преодолению общего недоразвития речи свелся к эклектическому (А.Н.Корнев, 2004).

А.Н.Корнев обращает внимание на то, что на практике осуществляется скорее работа с речевыми нарушениями, а не с ребенком, имеющим то или иное речевое расстройство. Ребенок, как субъект коррекционно-развивающего воздействия, принимается в расчет недостаточно. В традиции субъект-объектных отношений, в которой осуществляется современный комплексный подход к преодолению общего недоразвития речи, идет поиск более эффективных стратегий и тактик воздействия. Логопед выступает в роли эксперта, контролера, деятельность которого направлена на автоматизацию речевого навыка. Признание активности ребенка не препятствует реализации этой модели. Выявление особенностей активности в сфере восприятия, мышления, аффективного реагирования ребенка, позволяет разрабатывать более эффективные средства воздействия (Г.А.Ковалев, 1987).

Возникает вопрос, почему же принципы логопедического воздействия остаются декларативными и не находят отражение в методах работы? В практике традиционной коррекционной работы причины происхождения речевых нарушений довольно часто сводятся к нарушениям когнитивного развития, роль эмоционально-личностных связей, межличностных отношений в возникновении речевого расстройства учитывается недостаточно. Это приводит к игнорированию личностных и эмоциональных аспектов нарушения, соответственно, значение таких аспектов в процессе преодоления речевого нарушения не акцентируется. Выпадение из представлений о природе нарушения такого существенного звена, как нарушение личностной связи, приводит к тому, что ее восстановление не рассматривается в качестве необходимого условия преодоления речевого нарушения.

В традиционной практике коррекционной работы доминирует когнитивно-бихевиоральный подход к речевому развитию. Коррекционная работа направлена на устранение речевого нарушения и коррекцию различных психических процессов. Личность ребенка остается за скобками коррекционной работы, осуществляемой в рамках объектного отношения к другому человеку.

Несмотря на признание активной роли ребенка, необходимости работы с ним, предлагается формирование личности ребенка, т.е. действие все в той же субъект-объектной модели коррекционной работы. При таком подходе ребенок выступает как носитель психического процесса, на который направлено коррекционное воздействие. Однако, не принимая во внимание личность ребенка, нельзя глубоко понять нарушение и разработать адекватные методы его преодоления.

На необходимость разработки интегративного подхода к детям с речевыми нарушениями указывают также Ю.Ф.Гаркуша, С.Н.Шаховская, 2003; В.А.Калягин, 2006.

Ю.Ф.Гаркуша обращает внимание на особую актуальность вопросов, связанных с недостаточной разработанностью методологических основ функционирования и развития специальных педагогических систем и технологий, охватывающих целостный процесс воспитания детей с речевой патологией. При всем многообразии подходов к определению стратегических линий обучения и воспитания ребенка с речевыми нарушениями Ю.Ф.Гаркуша выделяет две доминирующие «образовательные философии»: когнитивную и личностную. Когнитивная образовательная философия направлена преимущественно на развитие интеллектуальных способностей ребенка. Личностная философия переносит центр тяжести с когнитивного на социальное развитие ребенка. Процесс реализации каждой из них имеет определенные трудности и успехи в отечественном образовании. Вместе с тем опыт показывает, что акцентуация на одном из направлений развития и недооценка другого может привести к разрыву или возникновению противоречий, дисгармонии между познавательным и личностным развитием ребенка (Ю.Ф.Гаркуша, 2003).

Таким образом, анализ практики коррекционной работы показал доминирование ориентации на нарушение, технологии устранения нарушения и недостаточное внимание как к личностным и эмоциональным аспектам нарушения, так и к личности ребенка.

В настоящее время коррекционная работа осуществляется, в основном, в рамках бихевиористского, когнитивного и интеракционистского подходов. Практическая помощь, оказываемая

в русле определенного подхода, строится без учета общепсихического контекста речевого развития и акцентирует один из аспектов развития ребенка. Вместе с тем такие подходы к проблемам коррекции речевых нарушений являются одними из возможных.

Отмечая недостатки современных подходов к практике помощи детям с речевыми нарушениями, исследователи подчеркивают необходимость разработки интегративного подхода, учитывающего целостность и взаимосвязанность когнитивного, эмоционального, социального развития ребенка (А.Н.Корнев, 2004, Ю.Ф.Гаркуша, С.Н.Шаховская, 2003, В.А.Калягин, 2006).

Мы разделяем точку зрения, выраженную зарубежными и отечественными исследователями о необходимости развития интегративного подхода к ребенку, имеющему речевые нарушения. На наш взгляд основанием такого подхода является целостное понимание человека, не редуцирующее его к отдельным психическим функциям, обращенность к нему как духовному существу. Такое понимание человека мы находим в направлении отечественной психологии, имеющим духовно-нравственную ориентацию. Оно представлено работами Б.С.Братуся, Ф.Е.Василюка, М.И.Воловиковой, А.Ф.Копьева, М.Ю.Колпаковой, А.А.Мелик-Пашаева, В.И.Слободчикова, Т.А.Флоренской и др.

Реализация принципов практической работы с детьми в рамках интегративного подхода, на наш взгляд, возможна при условии обращения к ребенку как неповторимой индивидуальности, установления доверительных отношений с ним, внимания к его целостности. Возможность реализации таких принципов рассматривается и обосновывается в диалогическом подходе, который разрабатывался Т.А.Флоренской. (Т.А.Флоренская, 1991, 2001, 2004). Он неразрывно связан с традициями русской философской мысли (М.М.Бахтин, С.С.Аверинцев, С.Л.Рубинштейн, П.А.Флоренский, С.Л.Франк, Н.О.Лосский, И.А.Ильин, А.А.Ухтомский и др.).

Диалогический подход может служить основанием целостного интегративного подхода к детям с речевыми нарушениями и открывает новые возможности как в практике помощи детям, так и в решении проблемы социализации детей с речевыми нарушениями.

Раздел II.

ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Социальная адаптация детей с синдромом Дауна

Акимова А.К.,

учитель - дефектолог

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

В ходе социализации осуществляются развитие, формирование и становление личности, в то же время социализация личности является необходимым условием адаптации индивида в обществе. Социальная адаптация является одним из основных механизмов социализации, одним из путей более полной социализации.

Для детей с нарушениями интеллекта термин социальная адаптация означает приспособление, приведение индивидуального и группового поведения детей с умственной отсталостью в соответствие с системой общественных норм и ценностей. У этих детей, из-за дефектов развития, затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватно реагировать на происходящие изменения. Они испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и привести к отклонению в поведении. В задачи развития и воспитания «особых» детей входит обеспечение адекватного взаимоотношения их с обществом, осознанного выполнения социальных норм и правил. Социальная адаптация открывает детям с нарушением интеллекта возможность активного участия в общественной жизни.

Синдром Дауна – тяжелая генетическая аномалия. Это одна из наиболее распространенных форм умственной отсталости. Синдром получил название в честь английского врача Джона Дауна впервые описавшего его в 1866 году.

По статистике, один младенец из шестисот-восьмисот появляется на свет с этим отклонением, с одной лишней хромосомой. Изолированная умственная отсталость наблюдается только у 18%

больных, а у 42% из них умственная отсталость сочетается с нарушением слуха, у 12% - с дефектами зрения, у 28% - с неполноценностью обеих сенсорных систем. Интеллект больных обычно снижен до уровня умеренной умственной отсталости. Коэффициент интеллектуального развития (IQ) колеблется между 20 и 49, хотя в отдельных случаях может быть выше или ниже этих пределов. Даже у взрослых больных умственное развитие не превышает уровень нормального семилетнего ребенка.

Характерные признаки детей с синдромом Дауна: глаза имеют миндалевидную форму, лицо плоское, полость рта чуть меньше, чем обычно, а язык - чуть больше, вследствие чего ребенок часто высовывает его, волосы сухие, кожа отечная. Ладони широкие с поперечной складкой, короткими пальцами и слегка загнутым внутрь мизинцем. Наблюдается мышечная вялость (гипотония), которая проходит, когда ребенок становится старше. Длина и вес новорожденного меньше, чем обычно. Некоторые родители стараются не смотреть правде в глаза, надеются, что произошла ошибка, что хромосомный анализ был проведен неправильно, и в то же время они могут устыдиться таких мыслей. Это - естественная реакция. Она отражает общее для всех людей стремление спрятаться от ситуации, которая кажется безвыходной. Часто родители боятся, что на них и ребенка будут «косо смотреть, показывать пальцем», осуждать появление этого ребенка на свет, смотреть на их семью как не на полноценную, порой им неловко говорить о диагнозе ребенка даже своим родственникам. Обычно родители замыкаются на своей проблеме, не знают, что делать дальше и кто им сможет помочь.

Для того что бы наладить свою жизнь потребуется не месяц и не год. Но, в конечном счете, люди понимают, что жизнь продолжается. И с таким диагнозом можно полноценно жить в обществе. Многих эта болезнь сплачивает еще больше. Дети с синдромом Дауна отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Эти дети часто болеют, физически слабы. Они, как правило, позже начинают ходить, говорить, в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания. Они мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не стремятся узнать о них у взрослых, равнодушны к процессам и явлениям, происходящим в природе. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден. Фразы

односложны. Дети не могут передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают инструкций, состоящих из двух-трех слов, им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника. Из-за трудностей выражения своих мыслей и желаний эти дети часто переживают и чувствуют себя несчастными. Но, несмотря на тяжесть интеллектуального дефекта, эмоциональная сфера остаётся практически сохранённой.

Формирования социальной адаптации у детей с синдромом Дауна происходит как на специальных занятиях, так и во время игры и специально организованной свободной деятельности, при выполнении режимных моментов. Без коррекционного обучения к концу дошкольного возраста у этих детей формируется только предметная деятельность. Игровая деятельность не становится ведущей. Игра не сопровождается речью, наблюдается постоянное повторение одних и тех же действий с предметами. В младшем дошкольном возрасте – бесцельные действия с предметами, в старшем- предметно- игровые действия. Сюжетно-ролевая игра самостоятельно, без специального коррекционного обучения не формируется. Из-за того что ребенок не умеет играть, его не принимают в свою игру нормально развивающиеся дети и он вынужден играть с более младшими детьми. Если ребенок не получил в детском саду специальной педагогической помощи, он оказывается не готовым к школьному обучению. Детям с синдромом Дауна постоянно необходима поддержка и помощь близких людей, которые дают ему стимул к действиям, т. к. они не умеют и не могут интегрировать свои ощущения – одновременно концентрировать внимание, слушать, смотреть и реагировать.

Из выше сказанного становится видно, что уровень возможностей этих детей должен оцениваться только индивидуально. Для того чтобы научиться взаимодействовать с обычными людьми так, как надо, ребенок с синдромом Дауна должен посещать обычную государственную школу. Интеграция в обычную школу даст ему возможность учиться жить и действовать так, как это принято в окружающем его мире.

Интеграция может быть разной. Учащийся может проводить весь учебный день в обычной школьной обстановке, при этом ему оказывается необходимая помощь: предоставляются специальные учебные пособия, с ним занимается дополнительный персонал, для него составляется особый (индивидуальный) учебный план. Или, хотя главной учебной средой ребенка будет обычный класс, часть времени ученик может проводить в специальном классе. При этом количество часов, проводимых в специальном классе, устанавливается в соответствии с его индивидуальными нуждами и согласовывается с родителями и школьным персоналом в процессе составления индивидуальной учебной программы.

Согласно Конвенции о правах ребенка (одобрена Ген. Ассамблеей ООН 20 ноября 1989г.), ратифицированной Постановлением ВС СССР от 13 июня 1990 г. №1559-1, «Дети-инвалиды с отклонениями в умственном развитии, в том числе дети с синдромом Дауна, дети с множественными психофизическими нарушениями, имеют право на получение образования и реабилитацию в условиях наибольшей социальной интеграции в системе общего или специального (коррекционного) образования».

В соответствии с п. 1 ст. 16 ФЗ «Об образовании в РФ» органы управления образованием обеспечивают «прием всех граждан, которые проживают на данной территории и имеют право на получение образования соответствующего уровня». При этом родители имеют право «выбирать формы обучения, образовательные учреждения» для своих детей, предусмотренное п.1ст. 52 ФЗ «Об образовании в РФ».

Одной из сильных сторон детей с синдромом Дауна является хорошее зрительное восприятие и наглядное обучение, включающие способность выучить и использовать знаки, жесты и наглядные пособия. Интеграция в обычную школу дает такому ребенку возможность учиться жить в социуме. Находясь среди своих сверстников, с похожими проблемами, дети перестают испытывать чувство неполноценности, охотнее общаются, получают примеры нормального, соответствующего возрасту поведения. Лишаясь гиперопеки родителей, дети учатся быть самостоятельными, берут на себя ответственность за решение посильных проблем. Так же среди

задач является научить ребенка коммуникабельности, самообслуживанию.

Во многих странах многие молодые люди с синдромом Дауна после окончания школы получают начальное профессиональное образование, которое позволяет им найти работу, самостоятельно содержать себя, не зависеть от окружающих. Они могут работать помощниками воспитателей в детских садах, помощниками среднего медицинского персонала в клиниках и социальных учреждениях, выполнять различную техническую работу в офисах (особенно хорошо осваивают работу на компьютере), работать в сфере обслуживания - кафе, супермаркетах и видеотеках, а также вести другую профессиональную деятельность. Известны случаи, когда люди с синдромом Дауна занимаются творчеством в изобразительном искусстве, музыке, театре. Некоторые из них благодаря помощи специалистов заканчивают массовые школы и поступают в высшие учебные заведения. Исходя из вышесказанного, существует возможность, а главное необходимость, социальной адаптации детей с синдромом Дауна.

Литература

1. Ковалева, Е. М. Дети-инвалиды в современном обществе. / Е.С.Ковалева. - М.: Лист-Нью, - 2005.-136 с.

2. Филпс, К. Мама, почему у меня синдром Дауна? / К. Филпс.- Теренвиф,- 2012.- 182 с.

3. Зимина, Л. Солнечные дети с Синдромом Дауна. / Л. Зимина.- М.: Эксмо,- 2010.—176 с.

4. Нестерова, Г. Ф., Безух, С. М./ Психолого- социальная работа с инвалидами: абилитация при синдроме Дауна./ Г.Ф. Нестерова, С. М.- М.: Речь,- 2006.- 120 с.

Практика применения математических знаний и математическое творчество

*Алексинская Т. В., Кондрашова Н. В.,
педагоги дополнительного образования*

ГБОУ ЦДиК «Участие»,

структурное подразделение «Северо-Восток», г.Москва

Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями широко известны. Они вызывают значительные

ограничения жизнедеятельности вследствие нарушения развития и роста ребенка, его способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, игровой деятельности в детстве, трудовой – во взрослой жизни. Решение проблем социализации должно быть направлено на самоопределение человека с ограниченными возможностями и его стремление самому управлять своими жизненными ситуациями, т.е. на адаптацию и социализацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В меняющихся или, вернее, в изменившихся условиях жизни детям с ОВЗ особенно трудно адаптироваться, они не в состоянии самостоятельно усвоить весь накопленный человечеством опыт, воплощенный в знаниях, умениях, в творчестве и отношении к миру. Если ребёнок с ОВЗ не будет хорошо адаптирован к окружающему социуму, у него могут возникнуть проблемы с социальным поведением, поэтому обучающийся должен не просто получить образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе.

Мы должны помочь обучающимся освоить некоторую часть социального опыта, которая станет достижением его личности, позволит развиваться дальше. Каждый педагог стремится к тому, чтобы дети с ОВЗ смогли бы применять полученные знания на практике. Формирование жизненно важных компетенций на коррекционных занятиях по математике у детей с ОВЗ более приоритетно, чем формирование «академических» знаний. Подготовка обучающихся с ОВЗ к жизни в социуме, к трудовой деятельности является одной из наиболее важных задач обучения.

В силу того, что учебный материал дается обучающимся, как правило, оторванным от практики, мы в работе с детьми с ОВЗ, посещающими коррекционные занятия по математике, ставим следующие задачи, направленные на:

- практику применения математических знаний и математическое творчество обучающихся;
- развитие жизненного опыта ребёнка с ОВЗ, учитывающее его настоящие и будущие потребности;

- создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании полноценной жизненной компетенции.

Итак, рассмотрим, что такое компетенция.

Компетенция – готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач.

Математическая компетенция — это способность структурировать данные (ситуацию), вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты.

Иными словами, математическая компетенция обучающегося способствует адекватному применению математики для решения возникающих в повседневной жизни проблем.

Планируя систему коррекционных занятий по математике, нами используются такие средства, формы и приемы обучения, которые бы не только формировали предметные знания, умения и навыки, а и обеспечивали достижение следующих целей:

- умение адаптироваться к жизни;
- развитие мышления и самостоятельности в принятии решения;
- воспитание ответственности, независимости в суждениях.

Для того, чтобы сформировать жизненные компетенции, подготовить к жизни в социуме ребенка с ограниченными возможностями здоровья, на коррекционных занятиях по математике мы применяем приемы, которые условно можно разделить на три этапа:

1 этап – мотивационный. На этом этапе обучающиеся должны осознать, почему и для чего им нужно изучать данную тему, и изучить какова основная учебная задача предстоящей работы.

Эффективными являются методические приёмы, с помощью которых педагоги привлекают непроизвольное внимание обучающихся, возбуждают у них положительное эмоциональное отношение к изучаемому материалу и внутренней потребности его познаний.

2 этап – применение полученных знаний.

На этом этапе создаются проблемные ситуации, активизирующие исследовательскую деятельность обучающихся и способствуют более глубокому усвоению учебного материала.

3 этап – обобщение и систематизация знаний. На этом этапе обучающиеся устанавливают связь между изученными фактами, приводятся знания в систему, осуществляется управление самообразованием обучающихся с ОВЗ.

В процессе коррекционных занятий по математике перед нами ставится задача применения полученных знаний в разнообразно меняющихся условиях. Решение этой задачи позволит преодолеть у детей косность мышления, стереотипность использования знаний.

Социально-трудовая компетенция может быть реализована на занятиях, где обучающийся выполняет роль гражданина, покупателя, члена семьи и т.д., то есть с применением знаний на практике. Она хорошо реализуется при отработке навыков устного счета. Применяя устные упражнения, мы формируем и закрепляем у детей сознательные и прочные вычислительные навыки. Проводя такую работу в системе и совершенствуя её, можно добиться, что у обучающихся не будет проблем при подсчете сдачи при покупке товара, при определении количества бензина, необходимого для поездки и т.д.

На занятиях мы используем задания следующего содержания:

1. Решение примеров. При отработке техники счёта мы включаем в наши занятия не только стандартные примеры, но и те, которые формируют умения проводить вычисления в повседневной жизни, т.е. развивать жизненную компетенцию.

Например:

Найдите сумму

а) 7 лет 4 мес. + 6 лет 10мес.

б) 12ч 34 мин. + 5 ч 58 мин.

в) 39 кг 59 г + 16 кг 993 г

г) 13 м 7 см + 37 м 95 см

Выполните действия

а) 24 сут. 8 ч – 12 сут. 10 ч

б) 39 мин. 28 с – 13 мин. 54 с

в) 28 кг 5 г – 14 кг 165 г

г) 45 р. 9 к. – 18 р. 47 к.

2. Решение расчетных задач на движение и стоимость, расчет времени на дорогу.

Для этого детям дается задание подготовиться к занятию, собрать необходимые данные: цены на отдельные товары, расстояния

между населенными пунктами. На занятии эти данные используются при отработке навыка решения задач и при самостоятельном составлении задач обучающимися.

Задачи:

- Куртка детская стоит 680 рублей, мужская рубашка – 970 рублей, брюки женские – 840 рублей. Семья купила следующую одежду: матери – брюки, трем детям – куртки, отцу – рубашку. Сколько денег истрачено на покупку?

- Спектакль в театре начинается в 19 часов. Во сколько надо выйти из дома, если дорога от дома до театра занимает 1ч 20 минут?

3. *Решение задач на проценты.* Умение производить процентные расчеты в настоящее время необходимы каждому человеку. При меняющихся ценах на товары, при многообразии цен на одни и те же виды товаров в различных магазинах, при таких явлениях, как «скидки» на товары и «распродажа» – дети должны научиться ориентироваться в этих явлениях и уметь выбрать, где с наименьшей потерей для своего бюджета сделать ту или иную покупку. С этой целью можно подбирать задачи, где речь идет о стоимости товаров, о скидках на них, о приобретении товаров в кредит и т.д. В некоторых задачах можно указать конкретные магазины, цены и скидки в процентах взяты из магазинов, обучающиеся имеют возможность зайти и проверить это. Указание конкретного магазина или использование телевизионной рекламы повышают интерес учащихся к задаче, они заметно оживляются, услышав, что речь идет о чем-то знакомом.

Задача:

Вам нужно послать в другой город 900 рублей. Банк берёт 3% от суммы денежного перевода. Сколько всего денег вы должны уплатить в кассу банка?

4. *Решение задач на построение круговых и столбчатых диаграмм.*

Выполняя построение круговых и столбчатых диаграмм, обучающиеся вырабатывают способность отбирать и обрабатывать необходимую информацию. Им могут быть предложены задания творческого характера: «Составить диаграммы распределения семейного бюджета на месяц, своего времени в течение суток и т.п.».

Анализ диаграмм позволяет наиболее рационально использовать своё время, расходовать семейный бюджет.

5. Решение задач по ведению домашнего хозяйства

На коррекционных занятиях по математике при изучении десятичных дробей можно использовать счета-квитанции по оплате за коммунальные услуги. Как известно, тарифы и начисления в счета-квитанции даны в десятичных дробях. Каждый обучающийся может принести из дома счета-квитанции и по ним можно работать.

На примере этих счетов-квитанций можно объяснить обучающимся все виды коммунальных и прочих услуг, дать понятие «коммунальное хозяйство». Затем по каждому виду услуг нужно определить единицу измерения услуги и тариф на каждый ее вид. Для того, чтобы детям было удобнее выполнять расчеты, можно данные перенести в таблицу.

Далее педагог называет услугу, обучающиеся определяют по таблице единицу услуги и тариф за нее. Также по этим таблицам можно упражняться в чтении десятичных дробей, в их преобразовании. Например, 3,15 руб. = 3 руб.15 коп. Особого объяснения требуют единицы услуги. Например, за отопление оплата берется с 1 кв. м, а вода (холодная, горячая) – в куб. м с человека в месяц, т. е. по количеству жильцов. Таким образом, обучающиеся учатся свободно ориентироваться в тарифах, видах услуг и единицах измерения на каждый вид услуги.

Каждый вид услуги требует объяснения, обучающиеся должны знать, какие услуги нами оплачиваются, и что мы, как пользователи и плательщики, можем требовать от жилищно-коммунальных хозяйств. В целях подготовки детей с ОВЗ к социализации это имеет большое значение, они должны знать и уметь защищать свои права.

Социализация возможна также через работу по развитию у детей с ОВЗ математического творчества. Такие занятия не только развивают и поддерживают интерес к математике, но и способствуют развитию личности, её мыслительной деятельности: формируют умение выделять главное в проблеме, позволяют достичь более высокого уровня элементарных мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения, аналогии, классификации) и активности мышления, переходящего в творческое, когда обучающийся сам

способен осознавать собственные способы мышления, действовать в нестандартной обстановке.

Одной из форм математического творчества на наших коррекционных занятиях является сочинение математических сказок. Там, где находится место математической сказке, там всегда царит хорошее настроение. Творческий процесс, знакомый ребенку с раннего детства, и умение работать, без которого творчество невозможно, создают стереотипы, так необходимые для успешной учебы в школе. Ему нравится создавать, и сочинение собственных историй становится любимым занятием. Творчество становится востребованным, и это тоже рождает состояние успеха.

Создание математических сказок предполагает не только умение фантазировать на математические темы, но и умение владеть грамотной русской речью, а также уверенное владение математическими понятиями. Самостоятельно придуманная сказка с применением в сюжетной линии математических понятий позволяет прочнее и полнее запомнить эти понятия. Предлагая сочинить математическую сказку, ставится задача развития математического творчества, умения выражать свои мысли логично и последовательно.

Создание сказок, на наш взгляд, – один из самых интересных для детей видов творчества, и в то же время это важное средство умственного развития. Таким образом, формирование элементов экономических знаний и развитие математического творчества у детей с ОВЗ является для них жизненно важным. Эти знания помогают таким детям ориентироваться в окружающей их жизни и приспособляться к постоянно меняющимся условиям.

Литература

1. Залялетдинова, Ф.Р. Нестандартные уроки математики в коррекционной школе. / Ф.Р. Залялетдинова. – М., 2007.-128с.
2. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» <http://nsportal.ru/shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/library/formirovanie-klyuchevyh-kompetenciya-na-uroke> (дата обращения 21.02.2014).
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. / А.В. Хуторской. – Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (дата обращения 20.02.2014).

Принципы работы мозга и «Наваждение» Леонида Гайдая

Балова Ж.И.,

педагог-психолог

*Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад компенсирующего вида № 223» города Саратова*

Нас часто удивляет то, как одна фраза писателя, удачно подобранный поэтом образ, несколько незаметных мазков художника могут отразить всю бесконечную противоречивость человеческих чувств, глубину философских размышлений, непреодолимую жажду поиска ответов на вечные вопросы. Мы признаем силу и право искусства метко и кратко выражать то, о чем написаны тома научных трудов.

Кино, как настоящее искусство, также полно сюрпризов и находок. Одна из таких находок – «Наваждение» – второй фильм незабываемой трилогии Леонида Гайдая «Операция «Ы» и другие приключения Шурика».

Фундаментальные принципы работы головного мозга человека: динамические стереотипы И.П. Павлова, принцип доминанты А.А. Ухтомского, возможности сознания и его отношения с подсознанием по Л.С. Выготскому – нашли настолько наглядное и остроумное отражение в этом короткометражном фильме, что невольно возникает желание использовать его в качестве материала, иллюстрирующего их действие в повседневной жизни человека.

Если психологу необходимо интересно и доступно рассказать родителям и педагогам школы или ДОУ, подросткам или студентам непрофильных направлений о том, как работает наш мозг, как это проявляется в повседневной жизни человека, и как мы можем использовать эти знания во благо себе и другим, то предлагаемое занятие поможет решить эти задачи.

Цель: повышение психологической компетентности участников образовательного процесса.

Задачи:

1. Познакомить целевую аудиторию с выдающимися открытиями российских ученых – И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, Л.С. Выготского.

2. Продемонстрировать действие основных принципов работы головного мозга в повседневной жизни человека.

3. Помочь ассоциировать теоретические знания с личным опытом слушателей.

Целевая аудитория:

1. Родители учащихся школ и воспитанников ДООУ.

2. Педагоги общеобразовательных учреждений, в том числе и дошкольных.

3. Подростки 13-19 лет.

1. Мини-лекция «Три открытия» [1]

*Без открытий И.М. Сеченова, И.П. Павлова,
А.А. Ухтомского и Л.С. Выготского,
ставших центральными в психологии,
невозможно было бы развитие этой науки.
С. Даймонд и У. Робертс*

Российские ученые сделали величайшие открытия в области психологии, открытия, позволяющие кардинально изменить жизнь конкретного человека к лучшему, и нам необходимо об этом знать. Кто эти ученые? И что же за открытия они сделали?

1.1. Открытие Ивана Петровича Павлова

Свое открытие великий ученый назвал «динамическим стереотипом», хотя большинству из нас оно известно как «условный рефлекс». Вспомним, что это такое?

При виде и запахе пищи у собаки начинает выделяться слюна – это безусловная пищевая реакция, то есть физиологическая реакция на безусловный раздражитель (пищу). Однако если мы будем сочетать подобное предъявление пищи (положительное подкрепление) с каким-нибудь нейтральным стимулом, например со звуком звонка или включением лампочки, то после нескольких подобных сочетаний у этой собаки возникнет условная (ассоциативная) связь между двумя этими событиями. Этот нейтральный стимул будет восприниматься ею как условие появления пищи, а значит, слюна станет выделяться, даже если самой пищи не будет.

Но звонок или свет лампочки – лишь один из компонентов целостного условного раздражителя, так как одновременно сосуществует масса других, которые могут оказаться не менее

значимыми. Впоследствии пищевая реакция может возникнуть у собаки и просто при наступлении традиционного времени проведения эксперимента, при появлении экспериментатора, при попадании собаки в экспериментальную комнату, на ляжки, которые ее удерживали в станке во время эксперимента и т.п. Таким образом, простых, односложных, условных рефлексов в природе не существует, а сложный, действительно известный природе условный рефлекс И.П. Павлов и назвал «динамическим стереотипом».

У человека все происходит точно таким же образом! Да-да, все наши привычки и автоматизмы – когда-то сформировавшиеся динамические стереотипы, перешедшие в область бессознательного. Привычка появляется не сама собой, а в результате действия положительных и отрицательных «подкреплений», своего рода кнута и пряника.

Для чего природе необходимо организовывать работу мозга таким образом? Девиз природы – экономия и безопасность.

«Чем больше мелочей повседневной жизни можем мы доверить не требующему усилий привычному автоматизму, тем более высвобождаются высшие силы нашего ума для работы, для которой они предназначены», – так выразил принцип экономии американский философ и психолог Уильям Джеймс.

А проверенный однажды стереотип поведения, реализованный и, не приведший к летальному исходу, запоминается мозгом, глубокими его структурами как безопасная форма поведения. Остальные же возможные варианты поведения и действий, сколь бы хороши они ни были, не проверенные практикой, есть неизвестность, а хуже и ужаснее неизвестности ничего нет.

Привычка, таким образом, это наиглавнейший форпост инстинкта самосохранения, предохраняющий нас от пугающей неизвестности и потенциальной опасности.

1.2. Открытие Алексея Алексеевича Ухтомского

Чтобы продемонстрировать другой принцип работы мозга – принцип доминанты – представим, что у вас возникло сильное чувство голода, а вы сидите на лекции или уроке. Какие мысли незамедлительно придут вам в голову? О чем вы будете думать? О еде, понятное дело! Вы будете думать о том, чего бы вам хотелось поесть, где вы эту еду достанете, с каким удовольствием будете ее

есть, а вовсе не о том, как интересно рассказывает учитель, какую полезную информацию вы получаете, и где ее можно использовать на практике.

Мозг в этот момент словно бы заражен, инфицирован, и инфекция эта – желание, которое по внешнему признаку названо И.П. Павловым «пищевой потребностью». А вот А.А. Ухтомский узрел во всем этом нечто большее. Центр возбуждения в головном мозгу (доминанта) подавляет все прочие желания и потребности, игнорирует сопротивления, которые, кстати, его только заводят, но ничуть ему не препятствуют, перераспределяет силы и гонит нас в одном, заданном ею – доминантою – направлении.

Вспомним Ромео и Джульетту – чем больше препятствий на пути своей любви они встречали, тем сильнее хотели быть вместе.

Принцип доминанты – это механизм работы мозга, благодаря которому в нем господствует единственный очаг возбуждения, а все прочие возбуждения, которых, понятное дело, очень много, не только не принимаются мозгом в расчет, не только не рассматриваются и не реализуются в поведении, но, напротив, тормозятся и переориентируются, можно сказать, переключаются на рельсы господствующего возбуждения, переходят в его полномочное и безграничное пользование.

Передавая свое возбуждение господствующему центру, они, эти прочие центры, ускоряют работу главного очага возбуждения в головном мозгу, поторапливают и усиливают его. Что очень экономно и эффективно, так как одновременно решать даже две задачи – значит обрекать себя на ошибку.

«Доминанта, - писал Алексей Алексеевич, - есть не теория и даже не гипотеза, но преподносимый из опыта принцип очень широкого применения, эмпирический закон, вроде закона тяготения, который, может быть, сам по себе и не интересен, но который достаточно назойлив, чтобы было возможно с ним не считаться».

Алексей Алексеевич умер в 1942 году в блокадном Ленинграде, поскольку эвакуироваться из осажденного города наотрез отказался – «много работы»... Доминанта.

1.3. Открытие Льва Семеновича Выготского

Л.С. Выготский сделал для изучения психики человека очень важную вещь: он осуществил переход от исследований на братьях

наших меньших к изучению человека. Он рассказал о возможностях сознания, о его сложных отношениях с подсознанием, он превратил бессознательное из мистического царства З. Фрейда в строго научную и понятную систему. Он разработал педагогическую систему, позволяющую обучать слепоглухонемых детей.

В результате долгих и впечатляющих экспериментов Л.С.Выготский вывел формулу: знак (слово) и его значение (то есть то, что подразумевается под этим словом) есть весьма сложная конструкция, где первая часть принадлежит сознанию, а вторая – подсознанию.

В каждом слове скрыта своего рода инструкция, предписание: как и что можно и нужно делать с тем, что этим словом наречено. Например, когда вы безотносительно к чему-либо говорите «стол», всякий человек представит себе то, за чем можно сидеть, на чем можно есть и писать, то, что стоит на ножках, то из чего он может быть сделан, то, как он может выглядеть и т.д. И эти мысли будут у каждого из нас во многом похожи. С каждым ли словом происходит так? А что если рассмотреть такие слова как «счастье», «любовь» и т.п.? У каждого из нас найдется не один вариант толкования этих слов... Эмоции на язык слов переводятся плохо, а слова не могут стать чувством. Всем нам это хорошо известно: думать о боли и ощущать боль – это не одно и то же, равно и думать о том, что ты любишь, совсем не то же самое, что ощущать любовь всем своим существом.

Сознание оперирует знаками (прежде всего словами, понятиями, смыслами), отчасти образами, а подсознание – ощущениями, эмоциями, чувствами.

Если подсознание ответственно за реализацию самых что ни на есть простых и одновременно жизненно важных потребностей организма – биологическое выживание, то сознание, напротив, движется к целям высшим – социальное выживание.

И когда человеком овладевают некие смутные предчувствия, непонятные ощущения – то есть подсознание пытается сообщить человеку какую-то важную для его выживания информацию, – сознание обязано расшифровать это послание, дать этому состоянию какое-то название. Если сознание не справляется с этой задачей, появляется внутренний дискомфорт, толкающий наше сознание к

продолжению поиска приемлемого объяснения тем сигналам, которые оно получило.

Как же эти сложные процессы проявляются в нашей с вами жизни, и каким образом знание о них может повлиять на эту самую жизнь?

Мы сейчас посмотрим эпизоды из хорошо известного всем нам художественного фильма «Наваждение», который является частью трилогии «Операция «Ы» и другие приключения Шурика». Но смотреть мы будем не как обычные зрители, а как ученые, наблюдающие за проявлением основных принципов работы нашего мозга в реальной жизни. Я буду задавать вам вопросы по ходу фильма, и комментировать отдельные эпизоды.

2. Просмотр эпизодов х/ф «Наваждение»

Вопрос: «Какой из трех принципов работы мозга мы наблюдаем сейчас: динамические стереотипы, принцип доминанты или диалог подсознания с сознанием?»

Сокращенный вариант: «Какой принцип проявляется сейчас?»

Этот вопрос необходимо задавать неоднократно в течение фильма.

Эпизоды, во время которых этот вопрос желательно задать аудитории и прокомментировать ответы:

– поиск Шуриком конспекта (доминанта – «подготовка к экзамену»),

– посадка Шурика в трамвай и дальнейшее путешествие к квартире Лиды (доминанта героев – «подготовка к экзамену», а также проявления множества динамических стереотипов и Шурика, и Лиды),

– чтение конспекта в доме у Лиды (доминанта героев – «подготовка к экзамену», а также проявления множества динамических стереотипов и Шурика, и Лиды, при этом вся информация об окружающем Шурика пространстве минуя его сознание, занятое чтением конспекта, отправляется в подсознание и бережно сохраняется),

– прием профессором экзамена у нерадивого студента с пропылившейся зачеткой (динамический стереотип, выдающий пристрастия профессора к карточным играм),

– Шурик после сдачи экзамена «впервые» видит Лиду («звонок» из подсознания – буря нежных чувств – ведь подсознание знает, что от нее пришло спасение, благодаря ей он сдал экзамен, а сознание фиксирует внезапную симпатию к девушке: «Удивительная девушка! Почему я ее раньше никогда не видел?»),

– знакомство Шурика и Лиды (смена доминанты героев «подготовка к экзамену» на доминанту «понравиться партнеру»),

– в квартире у Лиды, когда Лида замирает, услышав от Шурика: «Угу» («звонок» из подсознания: «Где-то я это слышала...»), но одного «звонка» недостаточно для возникновения дискомфорта, и сознание не включается в работу),

– дежавю Шурика («звонки» из подсознания вызывают сильный дискомфорт, вплоть до смены доминанты «понравиться девушке» на доминанту «что происходит?»), поиск сознанием приемлемого объяснения происходящему),

– Шурик просит у Лиды позволения задать очень важный для него вопрос (несовпадение доминанты юноши «что происходит?» и доминанты девушки «понравиться юноше», привело девушку к разочарованию «мини-крушение надежд»),

– вывод Шурика: «Был!» и вывод Лиды: «Саша, Вы – телепат!» (приемлемое объяснение тому, что происходит, найдено; доминанта «понравиться девушке» возвращается, гармония во взаимоотношениях восстанавливается),

Шурик и Лида проводят эксперимент (прозвучало слово «телепат», и герои повели себя «соответственно инструкции: как и что можно и нужно делать с тем, что этим словом наречено»).

Наше совместное наблюдение за героями фильма под необычным углом зрения подошло к концу. А работа наша продолжается. Предлагаю выяснить, происходило ли что-то подобное и с нами или нашими близкими?

3. Сопоставление полученной информации с личным опытом

(Вопросы не обязательно задавать все, можно выбрать из списка наиболее интересные, или предложить другие.)

1. Скажите, пожалуйста, случалось ли вам делать что-то автоматически, например, выключать утюг или свет, а потом спустя некоторое время задавать себе вопрос, все ли ты выключил, и, не вспомнив, возвращаться, чтобы проверить?

2. Что вы делаете не задумываясь?

3. Как можно научить собаку подавать лапу?

4. Как можно формировать у себя новые привычки с помощью положительного и отрицательного подкрепления?

5. Случалось ли вам беседовать с человеком, очень увлеченным чем-либо, а вам нужно было привлечь его внимание к своей проблеме или перевести разговор на другую тему? Насколько эффективно у вас это получалось?

6. Случалось ли вам переживать очень сильные эмоции и одновременно заниматься выполнением важного поручения, не связанного с событием, вызвавшим эти эмоции? Как вы справились?

7. Случалось ли вам уговаривать близкого вам человека, увлеченного сильными чувствами к объекту, на ваш взгляд недостойному таких чувств, не общаться, не встречаться, не дружить с ним? Что из этого вышло?

8. Какое поведение с человеком под воздействием доминанты привело бы вас к большему успеху?

9. Почему до сих пор актуален совет, оставленный нам предками: «Познай себя!» Что он означает, по-вашему?

Итак, сегодня мы немного познакомились с принципами работы нашего мозга, с тем, как эти принципы проявляют себя в нашей повседневной жизни, и как мы можем использовать эти знания во благо себе и другим.

Желаю вам эффективного избавления от вредных привычек, если таковые имеются, и скорейшего обретения полезных!

Желаю вам как можно более частого совпадения ваших доминант с доминантами близких вам людей!

Желаю вам новых открытий в бесконечной вселенной под названием «Я»!

Литература

1. Курпатов, А.В. 3 главных открытия психологии: Как управлять своей жизнью. – СПб.: Издательский Дом «Нева», 2006.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования

Береснева В.Г.,

*заместитель директора по методической работе
Муниципальное казенное образовательное учреждение для
детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,
специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и
детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными
возможностями здоровья VIII вида им. Г.С. Плюснина
с. Верховонданка Даровского района Кировской области*

Актуальность проблемы включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования обусловлена тем, что среда дополнительного образования может обеспечить включение в доступные виды жизнедеятельности и отношений с учетом его индивидуальных способностей, мотивов интересов, ценностных ориентаций, тем самым способствовать реабилитации и социализации.

В наиболее общем виде дополнительное образование детей может быть определено как организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающийся личности ребенка к познанию и творчеству. [4, с. 87]. Однако в настоящий момент в науке и практике недостаточно представлены организационно-содержательные аспекты включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования. Не в полном объеме рассматривается использование ресурсов специальных (коррекционных) учреждений для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования.

В специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида обучаются и воспитываются 137 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Среди них есть дети, имеющие различные особенности развития, бесстатусные и статусные дети-инвалиды (35 %). Из них: дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (синдром гиперактивности и нарушения внимания, ряд других особенностей), дети с незначительными нарушениями опорно-

двигательного аппарата; дети с нарушениями зрения. Особенности развития обуславливают следующие проблемы в социализации этих детей: низкий уровень социализированности личности; низкая самооценка; выраженное переживание одиночества.

Из диагностики следует, что требуется определенный комплекс мер способствующий успешному включению детей с ОВЗ в социум. Таким средством в нашем случае становится дополнительное образование, позволяющее вовлечь ребенка в творческую деятельность, общение, повысить самооценку и т.д. Решение обозначенных проблем определило необходимость разработки и реализации проекта включения детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования в условиях специальной (коррекционной) школы.

Идея проекта состоит в предположении о том, что включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования будет более успешным и социально значимым, если: будет раскрыта специфика образовательных условий включения детей с ОВЗ в систему дополнительного образования; созданные условия будут способствовать успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Название проекта: «В каждом человеке солнце».

Цель проекта: создание образовательных условий для успешного включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования.

Задачи проекта:

- организация деятельности администрации школы-интерната по разработке, реализации, координации проекта;
- разработка и внедрение новых эффективных адаптированных программ дополнительного образования, способствующих коррекции, развитию, социализации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья;
- обновление содержания уже имеющихся программ дополнительного образования в целевом, содержательном и методическом аспектах;
- создание условий для включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования;

- разработка мониторинга эффективности включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования;
- разработка содержания портфолио ребенка.

В период организационно-подготовительного этапа (Сентябрь 2009 - май 2010 г.) были изучены и проанализированы нормативно-правовые документы и информационные источники по проблеме. Определена специфика создания образовательных условий включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования. Разработана необходимая документация для реализации проекта. Сформирована совместная творческая группа педагогов для разработки проекта. Составлена смета на реализацию проекта. Разработаны мероприятия проекта. Разработан мониторинг эффективности проекта. Определено содержание портфолио ребенка, посещающего кружки, студии дополнительного образования.

Решая задачи основного этапа (2010г. – 2013г.) были реализованы мероприятия проекта включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования (организационное обеспечение, информационное обеспечение, организационно-педагогическое обеспечение, психолого-педагогическое, программно-методическое и кадровое обеспечение).

Схема 1. Творческое объединение «В каждом человеке солнце»



Система дополнительного образования, созданная в школе, очень многообразна (Схема 1), и обеспечивает возможность проведения самой широкой интеграции во второй половине дня в кружках, секциях, студиях.

Почти все программы дополнительного образования включают элементы реабилитационных и арт-терапевтических методик (арт-терапия, музыкотерапия, цветотерапия и т.д.) Например, в программе «Сказка своими руками» успешно сочетаются обучение изготовлению мягкой игрушки, сказкотерапия и куклотерапия. Программа «Радужные петельки» – сочетает обучение вязанию крючком цветотерапию, изотерапию, музыкотерапию. Программа «Цветная ниточка» способствует развитию психомоторных навыков и сенсорных процессов.

Программы «Деревянных дел мастера», «Сам себе мастер» способствуют привитию ремесленнических навыков, профессиональному самоопределению.

Программы дополнительного образования проектируются как средство создания социальной среды. Таким образом, участие в программах является средством формирования социальной компетентности.

Все программы взаимосвязаны между собой в творческом объединении «В каждом человеке солнце», работа которого строится в форме коллективных творческих дел (создание коллективных композиций, проведение совместных мероприятий, праздников, т.д.).

В основе коррекционной работы с ребенком лежит единство четырех функций: диагностика проблем, информация о проблеме и путях ее решения, консультация на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы, помощь на этапе решения проблемы.

Для реализации задач индивидуального сопровождения предусмотрено взаимодействие специалистов (педагог-психолог, логопеда, дефектолог, социальный педагог, фельдшер школы, педагоги дополнительного образования, инструктор ЛФК). В ходе реализации проекта сложился высококвалифицированный коллектив педагогов дополнительного образования: 70 % педагогов имеют дефектологическое образование. 100 % прошли курсы повышения квалификации. В том числе в дополнительном образовании работают

профессиональный художник и профессиональный музыкант. Педагоги – активные участники научно-практических конференций по проблеме («Реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами изобразительного искусства». г. Москва. VI Международная научная конференция «Специальное образование». Санкт-Петербург. Международная научная конференция «Современное общество и специальное образование». Санкт-Петербург. Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция «Влияние изобразительного искусства на духовно-нравственное воспитание и интеллектуальное развитие личности учащихся». Редакция журнала «Личность и Культура». Всероссийская конференция «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы». Москва, Самара).

Для отслеживания результатов личностного роста воспитанников предусмотрено ведение портфолио успеха, включающее следующие разделы: «Мой портрет» (личные данные); «Портфолио документов» (копии грамот, благодарностей, дипломов, сертификатов); «Портфолио творческих работ» (описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности); «Портфолио отзывов» (отзывы о работе ученика в программах дополнительного образования, о достижениях).

В ходе итогово-аналитического этапа (2014 год) проведён анализ эффективности реализации проекта, выявлены дальнейшие перспективы включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования. Результаты анкетирования (на основе методики канд. пед. наук А.А. Андреева и Е.Н. Степанова) подтверждают, что большинство участников проекта удовлетворены состоянием дополнительного образования в школе (удовлетворены – 80%, не удовлетворены – 0%, частично удовлетворены – 20%).

В результате исследования переживания одиночества учащихся (методика С.Г. Корчагиной) снизилось количество воспитанников в группе глубоко переживающих одиночество, повысилось количество детей, не испытывающих одиночества. (глубокое переживание одиночества – 15 % (было 25 %), неглубокое переживание – 40% (40%), не переживают одиночество – 45 % (35%).

Выявлена положительная динамика показателей социализированности учащихся (Рожков М.И.) по всем выделенным критериям. Возросло число воспитанников, имеющих высокий уровень социализированности (было – 0, стало – 20 %), снизилось количество воспитанников, имеющих низкую степень социализированности (было – 10%, стало – 20%).

Успешность воспитанников с ОВЗ в освоении программ дополнительного образования подтверждается участием и победами в различных международных, всероссийских, областных, районных конкурсах: Международный Фестиваль творчества детей с ограниченными возможностями здоровья «Шаг навстречу», г. Санкт-Петербург (2011г, 2012г., 2013г.); Международный конкурс художественного творчества детей «Рождественские фантазии», г. Москва (2011г., 2013г.). Всероссийский конкурс декоративно-прикладного творчества «Зимние фантазии», Центр диагностики и консультирования «Участие», г. Москва и др.

Таким образом, реализация всех компонентов проекта позволила создать образовательные условия для включения детей с ОВЗ в программы дополнительного образования, способствующие развитию и социализации ребенка с ОВЗ.

Литература

1.Алехина, С.В., Алексеева, М.А., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование, 2011, № 1

2. Береснева, В.Г. Программа социально-трудовой адаптации ребенка-сироты с ограниченными возможностями здоровья./ Материалы Всероссийского психологического форума. – М.: Центр практической психологии образования, 2009.

3. Буланова, О.Е. Социально-педагогические принципы и формы содействия социализации детей с тяжелыми нарушениями здоровья и развития// Проектирование системы дополнительного образования детей с ОВЗ в учреждениях различных типов и видов. Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой. – М.: «Федеральный институт развития образования», 2012. – 221 с. – С. 35-56.

4. Поликашева, Н.В. Развитие системы дополнительного образования детей как ресурс социокультурной модернизации образования» // Теория и практика современной педагогики»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (25 января 2011 г.) – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – 198 с.

5. Поликашева, Н.В. Формирование ценностных ориентаций в процессе социализации личности. [Электронный ресурс] /Н.В. Поликашева.- Электрн.дан.// «Современная педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (15 мая 2010 г.) – (Режим доступа: <http://sibac.info/11902>).

Совместная продуктивная деятельность специалиста с семьей как социальная основа нейропсихологической реабилитации ребенка с проблемами в развитии

Бондурянская М.С.,

педагог-психолог

ГБОУ ЦДиК «Участие», г.Москва

Более 20 лет на территории Северо-Восточного округа города Москвы под руководством кандидата психологических наук, директора ЦДиК «Участие» Булановой О.Е. ведется работа с семьями детей, имеющих проблемы в развитии.

В настоящее время имеется ряд исследований, методических рекомендаций, посвященных изучению, коррекции, восстановлению нормы развития, психологической и социальной реабилитации детей, имеющих проблемы в развитии (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, О.Н. Усанова, Л.В. Шибеева, О.Е.Буланова и др.).

До сих пор, несмотря на декларации о комплексном подходе, влиянию всей системы психолого-социальных факторов, условиям жизни, типу организации взаимодействий и отношений в микро-мезо и макросоциуме, самосознанию ребенка и его семьи все еще

отводится второстепенная роль, и они рассматриваются как косвенные факторы его развития и социализации (Буланова О.Е.). Любому индивиду для успешной адаптации и нормального психофизиологического развития необходимо гармоничное сочетание внутренних факторов, в частности, обеспечивающих морфогенез мозга и внешних факторов, в частности, связанных с социальной ситуацией развития, в которой формируются требования, предъявляемые к ребенку.

Оптимальный путь решения проблем индивидуальных различий в детском возрасте (и в частности - отклоняющегося развития) - синдромный подход, т.е. рассматривание отставания (нарушения) развития как одного из составляющих единой структуры, в основе которой лежат универсальные нейробиологические и социокультурные механизмы развития.

Традиционно в реабилитационной работе первое место отводится работе с детьми с проблемами в развитии, а семья при этом выступает в роли исполнителя предписаний, рекомендаций и назначений специалистов. Влиянию всей системы психолого-социальных факторов, условиям жизни, типу организации взаимодействий и отношений в микросоциуме, самосознанию ребенка и его семье отводится второстепенная роль. Очень часто такое положение устраивает и самих родителей, которые полностью или частично перекалывают ответственность за результат коррекции и реабилитации на специалиста, учреждение или всю систему оказания помощи.

В ЦДиК «Участие» в ходе коррекционных занятий с детьми, согласно концепции совместной продуктивной деятельности «специалист-ребенок-родитель» (Ляудис В.Я., Буланова О.Е. и др.) специалисты рассматривают всю семью как целостную систему взаимосвязанных биологических и социальных факторов, которые определяют развитие личности детей с проблемами в развитии. Целостный подход к реабилитации ребенка должен быть основан не только на восстановительных методах обучения, коррекции и компенсации нарушенных функций у детей, но и на преодолении патогенных типов организации семейного воспитания, в основе которых лежит дисгармония внутрисемейных отношений и макросоциальных взаимодействий семьи. Предлагаемый подход

нормализует ситуацию развития личности ребенка в поэтапно организованном комплексном реабилитационном процессе, протекающем в ситуации совместной продуктивной деятельности (СПД) специалистов, семьи и ребенка.

Опыт практической работы нейропсихологов в Центре диагностики и консультирования «Участие» констатирует, что за последние годы количество обращений за специализированной помощью родителей с детьми 9-10 лет выросло в среднем 3 раза. Большее количество запросов родителей связано с трудностями усвоения детьми школьной общеобразовательной программы.

Эффективность абилитационных мероприятий в целом и коррекционных нейропсихологических занятий, в частности, прямо связана с возрастом ребенка. Демаркационной линией является 9-летний возраст, к которому по всем нейропсихологическим и нейробиологическим законам мозг завершает свое интенсивное развитие, функциональные связи становятся все более жесткими и малоподвижными (Семенович А.В.).

Выраженная недостаточность каких-либо мозговых структур может осложнять развитие и деятельность неповрежденных отделов, что, в свою очередь, влияет на возможность овладения ребенком в полном объеме компетенциями в соответствии с ФГОС. Детский мозг значительно определяется двумя факторами: высокими компенсаторными возможностями и синергией развивающихся функций. Недостаточная стимуляция познавательной активности, недостаток интересной для ребенка информации могут снизить его потенциальные возможности в дальнейшем обучении, так как не стимулируется созревание и развитие тех структур мозга, которые обеспечивают учебно-познавательную деятельность.

Поврежденность, недостаточность или задержанное созревание морфофункциональных систем головного мозга в сочетании с неадекватными условиями воспитания (или неприятия семьей актуальной ситуации развития ребенка) и завышенными требованиями в общеобразовательной школе нарушают становление учебной деятельности, влекут за собой недостаточность тех или иных психических процессов, приводят к отклонениям в когнитивном и личностном развитии. Для повышения эффективности решения коррекционной задачи важно учитывать, что биологические,

социальные и педагогические факторы взаимосвязанные и взаимовлияющие друг на друга, очень часто или почти всегда усугубляют негативные тенденции в развитии ребенка или наоборот ускоряют и усиливают положительный результат.

Стресс и страх, испытываемые ребенком с нарушениями в развитии в процессе обучения способствуют нарушению всего учебного процесса. Неудовлетворенные дети, которые в классе, дома становятся жертвами вербальной агрессии, переживают сильный стресс. То же самое можно сказать и про детей, которые неудовлетворены своими отношениями со сверстниками. Страхи и тревоги активизируют защитные механизмы, которые, возможно, существенны для практического выживания, но разрушительно влияют на способность к обучению.

К определяющим личность образования относятся: притязание на признание, осознание себя во времени, осознание своей половой принадлежности, осознание себя в социальном пространстве.

Именно поэтому, в процессе проведения коррекционных занятий необходимо выдвинуть на первый план организацию совместной продуктивной деятельности в триаде ребенок – специалист – семья. На основании представлений о семье, как о единой системе, проявляется необходимость в проведении совместных детско-родительских занятий. Актуальность таких занятий определяется необходимостью выдвижения на первый план развития личности важнейших качественных новообразований, учитывая при этом сложную системную природу «социальной ситуации развития» ребенка с проблемами развития (Л.С.Выготский).

Перестройка содержания и направления взаимодействий нейропсихолога центра с семьей, как субъектом коррекционной деятельности, вызывается процессами сотрудничества, сотворчества и соразвития всех участников целостной системы «Психолог - Ребенок - Семейное окружение - Широкий социум», обеспечивает функционирование семьи и ее целостность как постоянное коррекционное, а в дальнейшем развивающее пространство. Именно качество взаимодействий психолога-ребенка-родителей в процессе обучения и оказания помощи в значительной степени повышает эффективность коррекции и обучения в целом. Семья проблемного ребенка выступает как психологически наиболее значимое звено

реабилитационного процесса. В этой связи, становление совместной продуктивной и творческой деятельности Семьи со специалистом Центра в ходе реабилитации ребенка, имеющего проблемы в развитии, гарантирует не только достижение у него стойкого восстановительного эффекта, но и возвращение к полноценной жизнедеятельности в социуме. В ходе проведения коррекционных занятий специалиста с ребенком и его семьей нет фиксированной жесткой ролевой структуры, имеются упражнения, способствующие частой смене ролей и созданию демократического стиля — работа в парах совместно с родителями.

Знание своих сильных сторон и преодоление допускаемых в ходе обучения ошибок, а также подтверждение этого знания со стороны значимого взрослого (семьи) выступает для ребенка как важное условие успешного обучения. Таким образом, на занятиях в центре у детей появляется начало создания предпосылок для формирования новых мотивов деятельности, новой социальной и личностной позиции.

Цель и задачи психокоррекционной работы нейропсихолога в ситуации совместной продуктивной деятельности можно сформулировать следующим образом: нейропсихологическая коррекция детей 9-10 лет с учетом их личностных особенностей и с учетом особенности семьи необходима для дальнейшей успешной образовательной и социальной деятельности.

Вклад уроков и факультативов культурологической направленности в реализацию программы духовно-нравственного развития

Ванчугова В.И.,

воспитатель, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

В 2007г. и 2008 г. в посланиях Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто:

«Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений».

В данных условиях содержание воспитательного процесса основывается на отечественных духовных традициях, нравственных приоритетах и идеалах, моральных нормах, хранимых в религиозных и культурных традициях многонационального народа России.

В рамках реализации программы духовно-нравственного развития в нашей школе ведутся уроки ОРКСЭ, модуль ОПК, в 5 классе II вида и мировая художественная культура в 11 классе II вида. Кроме того, в 5, 6, 7-х классах VIII вида проводится факультатив МХК.

Программа факультатива составлена на основе:

- программы для общеобразовательных школ «Мировая художественная культура», автор Данилова Г. И., «Дрофа», 2011 год;
- программы общеобразовательных учреждений «Основы религиозных культур и светской этики» для 4-5 класса (автор А.Я. Данилюк). - М: «Просвещение», 2011г.

- программа духовно-нравственного воспитания муниципального казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната II вида г.Советска Кировской области.

Цель факультатива: формирование духовного мира ученика, его идейно-моральных убеждений, эстетической воспитанности путем воздействия разных видов искусства в их взаимосвязи.

Цели факультатива МХК и цели воспитательной работы школы совпадают, но программы не дублируют друг друга, а дополняют. На

факультативе тема рассматривается более глубоко, воспитатели расширяют знания о рассмотренных понятиях. Введение данного курса в классах VIII вида обусловлено тем, что большинство учащихся испытывают дефицит знаний и представлений о морально-этических нормах. Это связано с особенностями восприятия, мышления учащихся, а также их воспитания в семье.

Практика показывает, что понимание лексического значения некоторых слов, многозначности слов происходит на бытовом уровне, так как беден словарный запас, узок кругозор. Нравственные понятия многозначные, учащимся бывает сложно сделать перенос с одного действия или предмета на другой. Учебно-воспитательный процесс в рамках факультативного курса направлен на знакомство учащихся с историей России, с основами светской этики, этикета, на воспитание толерантности и уважения к людям, принадлежащим к разным национальностям.

Главные приоритеты изучения предмета МХК сосредоточены на решение задач духовно-нравственного воспитания, наблюдения (восприятия) учащимися произведений мировой художественной культуры, раскрытия закономерностей исторического развития, представления о многонациональной культуре, понимания особенностей образного языка различных видов искусства, формирования и развития художественно-образного мышления.

Одной из важнейших задач духовно-нравственного развития и воспитания школьников является формирование морали как осознанной личностью необходимости определенного поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом.

Содержание воспитательного процесса основывается на отечественных духовных традициях, нравственных приоритетах и идеалах, моральных нормах, хранимых в религиозных и культурных традициях многонационального народа России.

Из программ для общеобразовательных школ (Факультативный курс 5-9 классы; составитель Г. И. Данилова, 2011) для занятий в 5 классе взяты образовательные модули «Сюжеты и образы античной мифологии», «Мифология древних славян», частично модуль «Мир и человек в художественных образах». Из программы общеобразовательных учреждений «Основы религиозных культур и

светской этики» (автор А.Я. Данилюк М: «Просвещение», 2011г) взяты образовательные темы, объединённые в блоки «Традиции народов мира», «Культура и мораль». В курс занятий для 6-7 классов входят разделы: «Культура и мораль», «Многообразие культур народов мира», «Какие ценности есть у человечества», «Нравственные идеалы».

Религиозные понятия используются только для формирования представлений о вкладе разных религий в становление культуры общества. Представлены рассказы, притчи разных народов. Это позволяет показать общность моральных ценностей. Нравственные категории рассматриваются через чтение и анализ рассказов, притч, а также через просмотр детских фильмов. Учащимся легче представить и понять то, что каким-либо образом опирается на их жизненный опыт. Наиболее приемлемой формой работы являются урок-лекция с использованием презентации, урок-виртуальное путешествие, беседа, викторина.

В результате освоения курса мировой и отечественной художественной культуры у учащихся формируются основы эстетических потребностей, развивается толерантное отношение к миру, активизируется способность воспринимать свою национальную культуру как неотъемлемую составляющую культуры мировой и в результате более качественно оценивать её уникальность и неповторимость.

Программа факультатива может быть использована не только классными руководителями, воспитателями, учителями ОРКСЭ, но и учителями истории, литературы. Темы занятий по МХК выполнять пропедевтическую функцию, либо, наоборот, функцию закрепления изученного материала. По духовно-нравственному воспитанию появляется много различной учебной и методической литературы. Так как конкретных учебников по МХК, соответствующих цели изучения и содержанию занятий, нет, пользуемся учебниками издательств «Просвещение», «Дрофа», «Вентана-Граф».

В программе духовно-нравственного развития выделяется направление – формирование у учащихся нравственных чувств и эстетического сознания. Зная программу факультатива МХК, воспитатель, классный руководитель могут запланировать внеурочную деятельность с классом, опираясь на занятия

факультатива. Например, если тема занятия «Нравственные идеалы в картинах русских художников», на внеклассном занятии можно говорить об Александре Невском, но уже не как о великом воине, а совершить путешествие по храмам, построенным в его честь или по местам его боевой славы.

Данный предмет новый, программы требуют апробации, систематизации и коррекции.

**Технологическая карта урока по теме
«Нравственные идеалы в картинах русских художников»**

Этапы занятия	Деятельность учителя	Целеполагание	Деятельность учащихся	Планируемые результаты
1. Орг.момент				
2. Постановка целей урока	Предлагаю послушать музыку и подумать, на каком инструменте она исполняется, о чем в ней поется	Учить воспринимать образ богатырей через произведения искусства	Определяют настроение музыки	Определение настроения музыки.
3.Изучение нового материала	Рассматривание репродукции картины Васнецова «Богатыри». Что обозначает слово «богатырь», чем прославились богатыри. Прослушивание «Богатырской симфонии». Рассматривание репродукции	Раскрыть понятие «нравственные идеалы» через анализ репродукций картин. Расширение словарного запаса	Рассматривают репродукции картин и отвечают на вопросы, опираясь на зрительное впечатление и собственный запас знаний. Определяют, какая музыка по настроению.	Активизация и расширение словаря: богатырь, защитник, герой, сподвижник Определение музыки по характеру: напряженная, суровая. Дать характеристику образу

	<p>картины «Александр Невский».</p> <p>Прослушивание музыки «Вставайте люди русские!» из кантаты «Александр Невский»</p> <p>Рассмотрение репродукции картины «Дмитрий Донской»</p>			<p>Александра Невского, смелый, строгий, всегда готовый постоять за свою Родину, за свой народ, грозный, подтянутый</p> <p>Определение музыки по настроению: величественная торжественная, бодрая. Дать характеристику образу Дмитрия Донского: спокойный, преданный своему Отечеству, своему народу, верующий в помощь Бога.</p>
4.Обобщение изученного на уроке	Предложение составить «синквейн». Объяснение, что такое «синквейн»	Познакомить с новым понятием «синквейн». Развитие речи учащихся	Составление синквейна — подбор слов, характеризующих понятие.	Составление синквейна. Обобщить понятия «богатырь», «защитник»
5.Итог урока	Чтение учителем стихотворения, подведение итога урока. Предлагаю подумать и		Слушают стихотворение. Отвечают на вопрос.	Раскрыть понятие «богатырь» в значении «защитник».

ответить на вопрос: могут ли в наше время быть богатыри?			
--	--	--	--

**Современные подходы к проблеме социализации детей
с ограниченными возможностями здоровья
через сюжетно – ролевую игру**

Васильева Л.Г.,

учитель-логопед, педагог психолог

ГБОУ Средняя общеобразовательная школа №254,

Структурное подразделение №3, г. Москва

В настоящее время процесс социализации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания. Психологи, философы, социологи, педагоги, социальные психологи раскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы и стадии, факторы социализации.

Однако, проблемы социализации людей с ограниченными возможностями здоровья, а особенно детей в литературе все еще не являются предметом специального исследования. Хотя проблема социализации детей, подростков и взрослых с нарушениями психического и физического развития весьма актуальна и в теоретическом, и в практическом отношении.

«Социализация – это развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества».

Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определённые ценности и формы поведения. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций.

В процессе социализации развитие личности происходит по мере решения целей и задач, которые объективно встают на каждом возрастном этапе. Игровая деятельность - это основная форма освоения окружающего мира и одно из существенных условий развития личности ребенка. Игра продуктивно разрешает противоречия между стремлением детей к самостоятельности, к более активному участию в жизни взрослых и их ограниченными возрастными возможностями. Так как по уровню своего развития они еще не в состоянии усвоить требования жизни взрослых, дети совершают это в игровой форме, то есть в ситуации «понарошку», вымышленным образом. Действия в игре связываются детьми с предметно-практическими действиями, иными словами, используемые в игре предметы оказываются подобиями объектов, с которыми действуют взрослые. К тому же, и это существенно, в игре происходит социальное взаимодействие детей.

Ребенок создает в игре вымышленную ситуацию, но действует в ней как в реальной. Себя и свою деятельность в игре он принимает всерьез (и хорошо, если его всерьез принимают взрослые), вкладывает в нее все свои силы и способности и в силу этого, в игре происходит интенсивное развитие его личности. То, что ребенок наблюдает и узнает в совместной, с другими людьми, жизни он воспроизводит в игре, и через это он все прочнее и разностороннее усваивает сведения о социальных функциях действий и личностные отношения. Следует также отметить, что ребенок включен в игру эмоционально двояким образом: он в известной мере переживает совершаемые им социальные функции и действия (помощь больному, строительство дома и др.) и одновременно испытывает радость от игры. Интенсивная игровая деятельность стимулирует развитие их духовных и физических способностей, свойств характера и воли, формирует установки относительно себя и окружающей среды.

Сюжетно-ролевая игра имеет социальную природу и строится на все расширяющемся представлении ребенка о жизни взрослых. Поведение ребенка в игре опосредуется образом другого человека. Дошкольник встает на точку зрения разных людей и вступает с другими играющими в отношения, отражающие реальное взаимодействие взрослых.

Выполнение роли ставит ребенка перед необходимостью действовать не так, как он хочет, а так как это предписано ролью, подчиняясь социальным нормам и правилам поведения. Дошкольник встает на позицию другого человека, причем не одного, а разных. В пределах одного сюжета малыш «смотрит» на ситуацию глазами нескольких людей. Сегодня девочка выполняет роль мамы, а завтра - дочки. Она понимает, как важно, чтобы мама заботилась о своих детях, и как необходимо, чтобы дочка была послушной. Таким образом, перед ребенком открываются не только правила поведения, но и их значение для установления и поддержания положительных взаимоотношений с другими людьми. Осознается необходимость соблюдать правила, то есть формируется сознательное подчинение им. Сюжетно-ролевая игра позволяет малышу понять мотивы трудовой деятельности взрослых, раскрывает ее общественный смысл. Если первоначально в выборе роли главное место занимает ее внешняя привлекательность: бескозырка, фонендоскоп, погоны, то в процессе игры раскрывается ее социальная польза. Теперь ребенок понимает, что воспитатель воспитывает детей, врач их лечит. У старших дошкольников количество выполняемых ролей расширяется примерно до десяти, из которых два-три становятся любимыми. Ролевое поведение регулируется правилами, которые составляют центральное ядро роли. Ребенок действует не так как хочет, а так как надо. Выполняя роль, он сдерживает свои непосредственные побуждения, поступается личными желаниями и демонстрирует общественно-одобряемый образец поведения, выражает нравственные оценки. Соблюдение правил и сознательное отношение к ним ребенка показывает, насколько глубоко он освоил отражаемую в игре сферу социальной действительности. Невыполнение правил приводит к распаду игры.

Игра всегда предполагает создание воображаемой ситуации, которую составляют ее сюжет и содержание. Сюжет - та сфера деятельности, которая моделируется детьми в игре, а, следовательно, выбор сюжета всегда опирается на определенные знания. Именно поэтому на протяжении всего дошкольного возраста игры в «семью» являются любимыми для детей, так как они сами ежедневно включены в подобные отношения, а значит, имеют о них наиболее полное представление.

Постепенно дошкольники начинают вводить в свои игры сюжеты из любимых сказок и кинофильмов. Особенно ярко эта особенность становится заметна с четырех лет. В играх переплетаются реальные и сказочные сюжеты, причем воссоздаваемая сфера реальности продолжает расширяться по мере включения ребенка в более сложные общественные отношения. К бытовым сюжетам присоединяются профессиональные, а затем и социальные. Богатство и разнообразие сюжета тесно связано с богатством детского воображения.

Игра, являясь отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка. Игровой коллектив - это социальный организм с отношениями сотрудничества, соподчинения взаимного контроля. При непосредственном руководстве взрослого в играх формируются навыки коллективной жизни: умение действовать сообща, на основе взаимопонимания, оказывать помощь друг другу. Дети с проблемами в развитии нуждаются в более активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники. Неблагоприятные психологические и социальные условия (недостаточный культурный уровень семьи, отсутствие педагогически целесообразного воздействия взрослых на ребенка, психотравмирующие ситуации) в свою очередь замедляют психическое развитие.

В своей работе, изучив научно-теоретическую литературу по теме сюжетно-ролевой игры, мы акцентировали внимание на заданную тему. Я работаю с детьми с тяжелыми нарушениями речи. У них наблюдается слабое моделирование отношений, дети не проявляют активности для совместной игровой деятельности, т.к. дети при речевых нарушениях могут плохо понимать друг – друга. Не владеют умением общаться, договариваться. Конфликтные ситуации возникают часто и переходят в агрессию друг против друга. Эмоционально не устойчивы. Наблюдения за играми детей, определили степень общительности или замкнутости каждого ребенка, выявили его умения согласовывать свои действия с действиями товарищей.

Учитывая данные характеристики своих детей, разработала занятия «Сюжетно-ролевая игра - основа социализации личности ребенка», где определена цель: формировать навыки моделирования взаимоотношений с взрослыми и сверстниками посредством сюжетно-ролевой игры.

Задачи занятий:

1. Формировать умение играть в небольшом количестве детей.
2. Стимулировать доброжелательное отношение ребенка в социальной действительности, в сюжетно-ролевой игре.
3. Развитие творческих возможностей
4. Пробуждение социальной активности, деятельности ребенка, который традиционно воспринимался обществом, как больной, нуждающийся в милосердном отношении людей.
5. Воспитание чувства собственного достоинства.

Даже логопедические занятия по развитию связной речи, максимально проводятся с моделированием ситуации, данного рассказа, текста.

Для ребенка с ТНР процесс пересказа текста осложняется не только бедностью лексического багажа, затрудненностью воспроизведения структурно-синтаксических конструкций, но и непониманием общего смысла текста, а отсюда и сложности при пересказе. Учитывая, что у детей дошкольного возраста преобладает наглядно-действенный тип мышления над словесно-логическим, мы с детьми не только слушаем текст, выстраиваем визуальный ряд иллюстраций к тексту, анализируем уровень понимания детьми текста, но и пробуем «потрогать ситуацию». Стремясь донести смысл содержания текста, мы стараемся смоделировать ситуацию, описанную в тексте. С нашей точки зрения, это является неким моментом социализации ребенка, где он не только усваивает определенный объем знаний о мире, но и приобретает навык применения этих знаний, т.о. у ребенка развивается интерес к слову. Все это обогащает и развивает ребенка, а рядовое занятие превращается в эксперимент.

Приоритетным в работе с такими детьми является создание психологического комфорта: доброжелательный, ласковый тон педагога, заботливое, внимательное отношение к детям; поэтапное,

продуманное (с учетом индивидуальных особенностей) объединение в партнерские игровые отношения, обучение соблюдению правил в игре. Необходимо снять страх ребенка перед недоступной средой, раскрепощая его и высвобождая его духовные и физические силы, направляя их на развитие и проявление способностей и талантов. Таким образом, игра оказывает огромное влияние на все стороны психики детей, а главным образом, на развитие личности.

Отдельный большой и важный вопрос – взаимодействие с родителями. Мы все понимаем, что первые, основные навыки социального поведения дети получают в семье. И ни для кого не секрет, что родители детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из самых сложных категорий родителей, что несомненно накладывает отпечаток на формирование личностных качеств детей. Некоторые родители не принимают своего ребенка, не могут или не хотят признать его особенность, научиться с этим жить. Другие воспринимают дефект ребенка как некую кару, видят свое предназначение в служении ему, что приводит к гиперопеке, не позволяет ребенку становиться самостоятельным, сильным, он надолго остается зависимым, у него не развиваются стойкость, характер, уверенность в себе. Постоянная работа с родителями, привлечение педагога-психолога, проводящего тренинги, вовлечение их в проектную, театрализованную деятельность, наши совместные события позволяет родителям иначе взглянуть на своего ребенка, наладить взаимодействие, выработать пути совместной работы, направленной на социализацию и коррекцию детей с ограниченными возможностями в развитии. Родители, получая такую поддержку, становятся более объективными в оценке проблемы, связанной с инвалидностью. Они начинают проявлять социальную активность, не замыкаясь на своем ребенке.

Социализированность ребенка, как результат усилий семьи и педагогов, возможна только при комплексном подходе, учете всех факторов, влияющих на социальное развитие ребенка

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики в образовательном учреждении

Варфоломеева О.А.,

заместитель директора по УВР,

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 45 им. А.П.Гайдара»
города Кирова*

Одна из приоритетных целей социальной политики России — модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. В связи с этим, значительно вырос заказ общества на инклюзивное образование.

В настоящее время инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении.

Это сложный процесс, требующий организационных, содержательных, ценностных изменений. Традиция школьного преподавания как трансляции знаний, должна стать специально организованной деятельностью по коммуникации участников обучения, по совместному поиску новых знаний. Профессиональная ориентировка учителя на образовательную программу неизбежно должна измениться на способность видеть индивидуальные возможности ученика и умение адаптировать программу обучения.

Профессиональная позиция специалистов сопровождения должна быть направлена на сопровождение учебного процесса, поддержку учителя на уроке, помощь ученику в овладении программным материалом и способами общения с другими детьми.

Само понятие «сопровождение» следует распространять не только непосредственно на ребенка с ОВЗ, ребенка с инвалидностью, но и на других субъектов инклюзивного образовательного пространства — других детей класса, родителей всех детей, но и на членов педагогического коллектива, реализующего это образование.

В соответствии с компонентами процесса сопровождения определяются конкретные формы и содержание работы специалистов

сопровождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы.

Для успешной реализации задач инклюзивного образования творческой группой под руководством директора школы Н. С. Амосовой был разработан и вступил в действие инновационный проект «Инклюзивное образование – учиться вместе реально».

Цель проекта – создание условий, способствующих получению каждым школьником (в не зависимости от его интеллектуального и физического потенциала) качественного образования базового уровня, в соответствии с требованиями ФГОС.

Создание данного проекта было обусловлено наличием в микрорайоне школы двух детских садов компенсирующего вида № 107 и № 138, выпускники которых нуждались в социализации и адаптации к условиям массовой школы. В настоящее время в школе имеется 4 специальных (коррекционных) класса VII вида, в которых обучаются 51 человек, 57,8% детей данного микрорайона и 5 человек с ОВЗ в первых и вторых классах возрастной нормы.

Структура проекта включает в себя три этапа.

На **Подготовительном этапе** (2009-2010г.г.) разработана концепция инклюзивного образования; создана координационная группа по реализации инклюзивного образования и соответствующие условия в школе:

1. Нормативно правовое обеспечение;
2. Обеспечение компетентности кадрового потенциала;
3. Психолого-педагогическое сопровождение;
4. Информационное сопровождение процесса;
5. Научно-методическое сопровождение;
6. Материально-техническое и финансовое обеспечение.

На **Практическом/экспериментальном этапе** (2010-2014г.г.) для обучения и воспитания учащихся с ОВЗ создано и успешно функционирует единое коррекционно-развивающее пространство (ЕКРП) – это современная модель взаимодействия всех участников образовательного процесса для успешной реализации коррекционно-

развивающих технологий в процессе обучения, воспитания, лечения и профилактики с целью дальнейшей адаптации и социализации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения (рис. 1).



Рис. 1 – Компоненты ЕКРП

На *контрольно-оценочном этапе* (2014-2015) предполагается проанализировать достигнутые результаты проекта, данные мониторинга.

В ситуации увеличения детей с отклонениями в развитии и необходимости их обучения в едином потоке с нормально развивающимися сверстниками возникает потребность в комплексном психолого-педагогическом сопровождении, реализующем специальную программу коррекционной - развивающей работы для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Программа коррекционной работы обеспечивает:

- Выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и осуществление индивидуально ориентированной психолого – медико – педагогической помощи таким детям.
- Возможность освоения детьми с ОВЗ Образовательной программы их интеграции в образовательном учреждении.

Программа коррекционной работы содержит:

- Перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий.
- Систему комплексного психолого – медико – педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях образовательного процесса, а также описание специальных условий обучения и воспитания таких детей.
- Механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий учителей и других специалистов в области коррекционной педагогике.

- Планируемые результаты коррекционной работы.

Теоретико-методологической основой программы являются идеи коррекционно-развивающего обучения Л.С. Выгодского, Лурия., С. Забрамной, К.С. Лебединской, У.В. Уленковой и др.

Основой программы коррекционно-развивающей работы является взаимосвязь трех подходов:

- **Нейропсихологического**, выявляющего причины, лежащие в школьных трудностей;
- **Комплексного**, обеспечивающего учет медико-психолого-педагогических знаний о ребенке;
- **Междисциплинарного**, позволяющего осуществлять совместно распределенную деятельность специалистов, сопровождающих развитие ребенка.

Структура и содержание программы коррекционной работы

Программа включает в себя **пять модулей**:

- концептуальный,
- диагностико-консультативный,
- лечебно - профилактический,
- коррекционно-развивающий,
- социально-педагогический.

Концептуальный модуль раскрывает сущность медико-психолого-педагогического сопровождения, его цели, задачи, содержание и формы организации субъектов сопровождения.

Диагностико-консультативный модуль включает в себя программы изучения ребенка различными специалистами (педагогами, психологами, медицинскими работниками, педагогами-дефектологами) и консультативную деятельность.

В данном модуле разрабатывается программа изучения ребёнка различными специалистами. Педагог устанавливает усвоенный детьми объем знаний, умений, навыков; выявляет трудности, которые испытывают они в обучении, условия, при которых эти трудности могут быть преодолены. Педагог отмечает особенности личности, адекватность поведения в различных ситуациях. В сложных случаях, когда педагог может сам объяснить причину и добиться желаемых результатов он обращается к специалистам (психологу, дефектологу, логопеду, психоневрологу). В Программе коррекционной работы медико-психолого-педагогическое сопровождение понимается как

сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

В основе сопровождения лежит единство четырех функций:

- **диагностики** сущности возникшей проблемы;
- **информации** о сути проблемы и путях ее решения;
- **консультации** на этапе принятия решения и разработка плана решения проблемы;
- **помощи** на этапе реализации плана решения.

Основными **принципами** сопровождения ребенка в образовательном учреждении являются:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого (на стороне ребенка); непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения.

Организационно-управленческой формой сопровождения является медико-психолого-педагогических консилиум

Задачи ПМПк:

- защита прав и интересов ребенка;
- массовая диагностика по проблемам развития;
- выявление групп детей,
- требующих внимания специалистов;

консультирование всех участников образовательного процесса.

Этапы сопровождения:

1 этап «Предшкола»

Цель: определение «школьной зрелости» детей 6 –7 лет.

2 этап Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы (1-3 класс).

Цель: создание условий, необходимых для успешного решения образовательных, познавательных и социальных задач младшего школьника.

3 этап – Психолого-педагогическое сопровождение учащихся 4 классов.

Диагностика готовности к переходу в среднюю школу.

Цель: дать прогноз дальнейшему развитию ребёнка.

Лечебно-профилактический модуль предполагает проведение лечебно-профилактических мероприятий; соблюдение санитарно-гигиенических норм, режима дня, питания ребенка, осуществление индивидуальных лечебно-профилактических действий.

Сохраняя здоровье детей, администрация МБОУ СОШ № 45 им. А. П. Гайдара организовала плановое лечение учеников классов VII вида в детском дневном стационаре КОКПБ им Бехтерева. Проводятся фармакологическое лечение, проходят курс массажа, физио-процедуры, психокоррекционные занятия по коррекции эмоционально-волевой сферы.

Коррекционно-развивающий модуль на основе диагностических данных обеспечивает создание педагогических условий для ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуально-типологическими особенностями.

Социально-педагогический модуль нацелен на повышение уровня профессионального образования педагогов; организацию социально-педагогической помощи детям и их родителям. Данный модуль реализуется через: изучение семьи, родительские собрания, круглые столы, лектории, консультации групповые и индивидуальные, индивидуальные беседы по профилактике школьных трудностей. В МБОУ СОШ № 45 им. А.П.Гайдара разработана программа работы с родителями с целью - повышение уровня родительской психолого-педагогической компетентности.

Результативность.

- Успешная адаптация и социализация детей с ОВЗ в условиях ОУ
- Воспитание и развитие толерантности у всех участников образовательного процесса.
- Повышение уровня психолого – педагогической компетентности педагогического коллектива и родителей.
 - Оптимизация образовательного процесса в целом.

Таким образом: в такой системе возможен переход ребенка на тот вид интеграции, который адекватен его состоянию. Ребенок не «загнан» в определенные рамки, что позволяет ему адаптироваться к окружающему миру в удобной для него среде.

Литература

1. Алехина, С.В., Ананьев, И.В. «Доступность образовательной среды в сфере дополнительного образования» Инклюзивное образование: практика, исследования методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции/Отв. Ред. Алехина С.В. М.: МГППУ, 2013.

2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

Проектная деятельность как средство социализации детей с общим недоразвитием речи

Голубова Т.В.,

старший логопед,

ГБОУ детский сад компенсирующего вида № 1372, г. Москва

Современный социальный заказ системе дошкольного образования заключается в подготовке творческих, мыслящих и социально адаптированных детей. Дошкольное учреждение, в котором мы работаем, является детским садом компенсирующего вида, деятельность которого социально-ориентирована, а потому приоритетным направлением является коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Дошкольное образовательное учреждение сегодня рассматривается не просто как детский сад, а как образовательная организация, оказывающая специальные услуги.

Мы рассматриваем наш детский сад как открытую образовательную систему, задача которой в том, чтобы привлечь внимание социума на детей с проблемами речевого развития, на наш детский сад и сделать его на этапе модернизации образования конкурентно способным. Основной задачей наших педагогов, как и всей системы непрерывного образования РФ, является формирование успешных граждан.

Дети с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень социализированности, как следствие неуспешности

коммуникативного, в том числе – речевого развития. Наши воспитанники являются социальной группой, нуждающейся в эффективной, успешной социализации, ориентированной, прежде всего на овладение речевой культурой, возрастными нормами общения и взаимодействия с родителями, педагогами ДОУ, ровесниками.

Всем известно, что в дошкольном возрасте огромное влияние на процесс социализации оказывают агенты социализации, то есть лица, с которыми у ребенка происходит непосредственное взаимодействие.

Для успешной логопедической коррекции необходима преемственность в работе логопеда, родителя, воспитателя. Вот почему одной из главных задач нашей деятельности является создание полноценного социального сотрудничества в триаде «логопед-дети-родители». Такие отношения определяются понятием «продуктивное сотрудничество». Родители сегодня - активные участники образовательного процесса. Определив содержание «социального» в дошкольный период, нам было важно найти такую технологию, которая позволила бы реализовать наши цели, и увлечь идеей детей, родителей и педагогов.

Социально-психологические исследования по данной проблематике показывают, что наибольший интерес у детей вызывает такая технология, которая позволяет организовать длительное проживание проблемы и получить продукт своей деятельности.

Постоянно нарастающий информационный поток (телевидение, компьютер, Интернет), ограничивает возможности приобретения дошкольником социального опыта в продуктивных видах деятельности. Сегодня изменились потребности родителей, требования школы к системе дошкольного воспитания, в огромной степени изменился и сам ребёнок. Современная жизнь дошкольника требует новых интерактивных способов совместной деятельности со взрослым.

Активной, творческой и приносящей положительный результат стала проектная деятельность. Ребёнку, чтобы стать культурной, социально развитой личностью, необходимо создать условия для освоения социальных ролей: я–личность, я –член семьи, я – и мои друзья, я – Москвич, я – как часть природы, я – как житель Земли.

Проектная деятельность стала эффективным средством социализации детей дошкольного возраста и позволила ребенку с ОНР занять свое место в обществе. Этот вид деятельности отличаются тем, что связан с созданием какого-либо конечного продукта через рисование, лепку, конструирование, вышивание, собирание мозаик и аппликацию с вербальным описанием самого продукта и накоплением о цели проекта информационных знаний.

Задача логопеда заинтересовать ребенка разнообразными, образовательными проектами. Проектная деятельность развивает образные формы мышления, а также целенаправленность, умение планировать и достигать результата. Кроме того, оказывает позитивное влияние на эмоционально-личностное становление ребенка, дает возможность для творчества, воспитывает самостоятельность, формирует умение предвидеть будущий результат, развивает пространственно-образное мышление, дает толчок обогащению речи, а также повышает уровень подготовленности детей к школьному обучению. В проектной деятельности ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, окунается в неизведанные им еще, но очень привлекательные и красочные описания животного мира и мира природы. Создавая проекты, ребенок работает в паре с мамой, папой, бабушкой, братом или сестрой, таким образом, он включается во взрослую жизнь и активно в ней участвует. Он стремится к самостоятельности, моделируя жизнь взрослых. Логопедами нашего учреждения разработаны проекты социально-ориентированной направленности. Тематика проектов разнообразна: «Герб семьи»; «Я - россиянин»; «Далекий космос»; «Моя Москва»; «Волшебные буквы»; «Здоровый малыш»; «Я успешен» (проект повышения социального интеллекта); «Наша дружная семья»; «Мир природы» (проект состоит из 10 тем); «Времена года»; «Удивительные растения». Все проекты реализуются через различные формы совместной деятельности. Мы выстраиваем педагогический процесс таким образом, чтобы ребенок мог сделать самостоятельный выбор тематики проекта и участвовать в нем по своему желанию.

Проектная деятельность состоит из нескольких этапов: беседа с ребенком; подбор необходимого наглядного материала; активизация

речевой деятельности по теме проекта; продуктивная деятельность – модель образа, выбранного ребенком проекта.

Остановимся подробнее на этапах нашей работы. Беседа проводится для уточнения знаний ребенка в начале проекта. Логопед включает беседу как один из методов организации фронтального занятия. Для нас важно, в дальнейшем объединить детей в подгруппы по интересам. Это помогает детям достичь наибольшего успеха, в подгруппе с равными условиями.

С самого начала пребывания ребенка в детском саду он включается в социальное взаимодействие. В проектной деятельности с использованием подгрупповых форм работы закладывается первый опыт общения, не смотря на то, что речь его еще не сформирована.

Большое внимание мы уделяем созданию в группах специальных условий для создания мотивации к совместной деятельности детей и взрослых, активизации познавательной деятельности воспитанников. На начальном этапе проекта активно взаимодействуют родители и воспитатели: это совместные экскурсии, посещение театра (кино). Родители вместе с детьми подбирали видео материалы, иллюстрации к теме, книги.

На следующем этапе – учитель-логопед активизировал речевые высказывания. Насколько хватит фантазии и творчества у логопеда, настолько ярко будет выглядеть итоговый продукт ребенка. Реализация полученной информации детьми происходит в различных формах. Необходимым условием является обязательное обсуждение продукта проекта дома с родителями. Дети придумывают дома сказки, рассказы, стихи, проводят ауди и видео записи, организуют фотовыставки. Изготавливают модель проекта, рисуют, лепят, моделируют, изготавливали изумительные поделки, придумывают подарки, угощения. На этом этап воспитатель тоже использует тему проекта в своей работе. Создается коллективный образ или продукт. Роль воспитателя определяется как организационная. Главные действующие лица проекта – дети и родители. Учитель-логопед организует среду и побуждает детей действовать в ней. Дети самостоятельно ищут ответы на поставленные вопросы.

Остановимся подробнее на самом длительном образовательном проекте «Волшебные буквы». Этот проект был включен в раздел логопедической работы «Обучение грамоте». В течение двух лет

дети старшей, а потом и подготовительной группы были участниками клуба «Мастерская букв». В этот проект особенно активно включились родители. Многие из них освоили новые для себя способы виды творчества: квиллинг и валяние, – как новую технологию, а вязание, вышивание как старую традиционную, но забытую технологию.

Было любопытно наблюдать за общением родителей, когда утром приносили в группу, выполненные своими руками, буквы. Восторг, умиление, любопытство, радость читалась на лицах детей и родителей. Как приятно было узнавать из рассказов детей: «бабушка учила маму и меня вязать спицами», «мы ходили в магазин и выбирали разноцветную фасоль», «в субботу ходили на выставку и купили съедобный пластилин», «мама меня записала в кружок выжигания», «я знаю, как готовится тесто» и много еще интересных ответов моих воспитанников легли в основу фотокниги «Мастерская букв». Эта книга стала итогом нашей проектной деятельности.

Были, конечно, и отрицательные моменты в начале проекта. Не все родители творчески подходили к вопросу создания образа буквы. Букву не только надо было изготовить, но и включить ее в определенную ситуацию проживания. Понимая, что у всех разные творческие возможности, мы пришли к тому, что необходимо собирать родителей и обсуждать наиболее интересные способы изготовления и моделирования буквы. Так возник родительский клуб «Мастерская букв». Один раз в месяц, в выходной день мамы с детьми приходили в садик, где все вместе учились валять и вязать, клеить и шить, рисовать и лепить, сочинять и писать. Специально выстраивали игровые ситуации, где дети упражнялись в пользовании правилами социального поведения. По нашему мнению, дети посещающие клуб, более заинтересованы к получению новых ярких впечатлений, хотят больше узнать о предметах и явлениях окружающего мира, человеческих отношениях. Мы старались использовать в практике работы здоровьесберегающие технологии, которые позволяли нам организовать воспитательно-образовательный процесс таким образом, чтобы ребёнок мог усваивать культуру человечества без излишнего физического и психического напряжения.

Проведение праздника «33 совершенства» в конце проекта, показало, насколько он стал успешным, и чему научились дети. Чем оказался полезен для наших детей метод проектов? Ожидаемые результаты нас порадовали.

Во-первых, дети смогли самостоятельно добывать знания в таком темпе, который свойственен его индивидуальности. Параллельно с формированием речевой компетенции происходит развитие двигательной-моторной координации. Дошкольники стали осваивать ораторское искусство, развивать умение выразительно доносить до сверстников самостоятельно собранный материал. Дети, просматривая большой объем информации, развивали зрительную память и концентрацию внимания. С помощью логопеда ребята стали моделировать социальные отношения и учились пользоваться правилами социального поведения. Все дети приобрели эмоционально положительный опыт проживания в различных ситуациях. В процессе взаимодействия друг с другом дети получили определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, стал неотъемлемой частью их личности.

Во-вторых, у родителей появился интерес к жизни ребёнка в детском саду, его внутреннему миру, появилось поле совместной деятельности, раскрылись собственные творческие возможности.

В-третьих, логопед и воспитатель, использующие метод проекта, неизбежно становятся творческой личностью. Развивается творческий потенциал всех участников образовательного процесса.

Вышесказанное обусловило цель данной технологии: помочь детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи формировать навык конструктивного общения со сверстниками и взрослыми, развивать творческий потенциал всех участников проекта.

В ходе реализации проекта «Волшебные буквы» нами были решены следующие задачи:

- снизить у дошкольников с ОВЗ эмоциональное напряжение;
- развивать у детей речевую активность через описывание результатов своего труда (задача относится к области текстовой компетенции);
- формировать адекватную самооценку, самопринятия, уверенность в себе;

-содействовать преодолению ребенком негативных переживаний;

- создать в процессе НОД положительное настроение.

Как показала наша практика, успешная социализация ребенка дошкольного возраста, происходит через развитие его речевого общения и речевого поведения, которое наиболее эффективно осуществляется в проектной деятельности ребенка и помогает подготовить его к требованиям современной жизни. Если говорить о перспективах, то в будущем наше учреждение должно перейти на новый режим функционирования, а мы намерены искать новые вариативные формы организации нашей коррекционно-образовательной деятельности, способствующие социализации детей с ОВЗ.

Интеграция аутичных детей в социальную и учебную среду: современные концепции

Гоман А.Н.

*педагог-психолог, учитель-дефектолог
ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Дети с РАС часто демонстрируют поведение, которое, на первый взгляд, является алогичным, и потому педагогам, впервые столкнувшись с ними, трудно наметить конкретную стратегию обучения. Один ребенок может проявлять немотивированную тревожность, бояться всего нового, в том числе, игрушек, помещений и незнакомых людей. Другой склонен к бесконечным стереотипиям, к примеру, кружению на полу или различным манипуляциям с предметами. Третий агрессивен. В конечном счете, общим для этих детей является базовое стремление избегать нежелательного воздействия извне, в том числе, педагогического. Во многих случаях своевременно оказанная систематическая помощь позволяет детям с РАС достичь относительно высокого уровня социализации. Некоторые из них получают образование и ведут трудовую деятельность. Таким образом, важность квалифицированной психолого-педагогической коррекции невозможно переоценить.

К счастью, в России появляются и активно используются эффективные методы коррекции аутизма, которые позволяют структурировать педагогический процесс, наметить основные шаги в освоении такими детьми социальных, бытовых и учебных навыков.

Одним из самых популярных методов коррекции аутизма в настоящий момент является АВА-терапия (Applied Behavior Analysis, прикладной анализ поведения), которая основывается на бихевиористской концепции обучения. АВА получил широкое признание благодаря научной обоснованности, доказанной эффективности и четко прописанному алгоритму терапевтического воздействия.

Поведенческие аналитики считают, что формирование определенного навыка (социально-бытового, коммуникативного и т.п.) и гашение нежелательного поведения происходит благодаря организации благоприятной учебной обстановки. Обучение по АВА системе предполагает максимальную приближенность материалов занятия к повседневной жизни ребенка, то есть носит прикладной характер. Например, ребенка учат различать цвета не на абстрактных предметах, а на том, что для него важно, к примеру, на еде, одежде и т. п. Во-вторых, и это одно из самых важных положений, в работе используются тщательно разработанная система поощрений. В каждом конкретном случае подкрепление подбирается индивидуально. Так, если ребенок реагирует на угощение, терапевт поощряет его за правильное выполнение задания, давая маленький кусочек лакомства. Если же для ребенка становится актуальным социальное поощрение, целесообразно использовать похвалу или другой значимый ритуал.

Безусловным плюсом терапии является разработанность критериев ее эффективности, системы поощрения. Терапевт постоянно адаптирует учебный процесс под конкретного ребенка. Если перестает «срабатывать» определенное поощрение, психолог анализирует, с чем это связано, и находит новые виды подкрепления.

Нежелательное поведение также подвергается тщательному анализу, поскольку усиление стереотипного поведения, агрессии, аутоагрессии и т. п. обычно сигнализирует о негативных явлениях в учебной среде. К примеру, ребенок начинает кричать в давно знакомом кабинете — причиной может оказаться новая мебель или

неожиданно громкая музыка.

Очень полезной и популярной методикой, развившейся в рамках АВА-подхода, является система альтернативной коммуникации PECS. Ее суть сводится к усвоению ребенком базовых коммуникативных навыков и способов осуществлять контакт с окружающими людьми с помощью карточек с символическим изображением предметов и действий. Даже «неречевые» дети могут научиться выражать свои просьбы благодаря этой системе.

Как и базовый АВА-подход, PECS – очень структурированная, четкая методика с ясно прописанными требованиями к навыкам педагога, ходу занятий, оценке успешности учеников.

И, хотя эффективность поведенческого анализа, в целом, не вызывает сомнений, есть несколько моментов, которые не позволяют использовать его в рамках стандартной схемы обучения (ученик приходит на занятия к педагогу, либо занятия проводятся в группе детского сада или школе). Во-первых, как утверждают авторы, успешное освоение ребенком навыков требует постоянного включения педагога в учебный процесс: сама повседневная жизнь структурируется терапевтом и становится обучающей средой. Во-вторых, использование мощной системы подкреплений затруднено в рамках классического занятия ученик-учитель (родители должны приносить на занятия сладости, игрушки и т.п.). В-третьих, методика предполагает длительную работу специалиста с одним ребенком и подключения ассистентов, то есть, очень громоздка с точки зрения человеческого ресурса.

Таким образом, современная образовательная система не способствует широкому применению бихевиорального анализа, однако использование базовых постулатов АВА-терапии доступно любому педагогу и может оказать существенную помощь в коррекции аутизма. Структурированность, четкость и продуманная диагностика делают данный подход одним из самых эффективных в работе с РАС.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что бихевиоральный анализ являет собой довольно прагматичную концепцию и способствует усвоению конкретных социальных навыков, по большому счету, игнорируя аффективную сферу.

DIR-концепция предполагает, что успешная адаптация детей с

РАС требует не только и не столько формирования механических навыков и тренировки социально одобряемого поведения, но и развитие спонтанности, эмоциональной живости и интеллекта ребенка. Стенли Гринспен, ее автор, описал стадии эмоционального развития обычных детей и возможные маркеры, которые могут свидетельствовать об аутичных чертах.

Рассмотрим, к примеру, первую стадию – простейшего анализа ощущений и интереса к миру. В норме ребенок уже через день после рождения выражает определенные предпочтения, к примеру, запаха матери другим видам запахов. Стимуляция приятных ощущений приводит к активации внимания, желанию контактировать с миром. Разум ребенка развивается благодаря способности ощущать, например, младенец учится различать голоса матери и отца, вкус различных смесей и т.п. Главным элементом на данном этапе является развитие способности к «совместному вниманию», т.е. дети должны научиться фокусироваться на том же объекте, что и взрослые люди, уметь спокойно воспринимать сигналы окружающего мира.

Уже на данной стадии могут наблюдаться признаки РАС (а речь идет о возрасте от 0 до 3 месяцев). Дети группы риска не демонстрируют устойчивого внимания к стимулам извне, их поведение бесцельно, появляются аутостимуляции.

Следующие стадии отражают возрастающие возможности ребенка проявлять устойчивый интерес, контактировать с людьми, анализировать происходящие события, связывать их между собой. Уже к четвертой стадии (10-18 месяцев) – обоюдного решения проблем и сложных цепочек эмоциональных сигналов – риск РАС обычно становится очевидным. Дети не способны к длительной коммуникации со взрослыми, общение их носит односторонний характер, появляются стереотипии. До стадии рождения понятий многие дети не доходят.

Выявление актуального развития ребенка является важной задачей для построения коррекционной программы. Разумеется, речь не идет о единой универсальной программе, все зависит от конкретного ребенка и его интересов. Суть коррекции сводится к стимулированию желания у детей взаимодействовать со взрослым (стадия установления контакта) и развития коммуникативных навыков, интеллекта. Движущей силой является интерес самого

ребенка, его эмоциональный отклик.

Таким образом, DIR во многом противоречит АВА-терапии. Поведенческий аналитик обычно игнорирует негативное поведение ребенка и использует его желания, практически вынуждая ребенка сделать то или иное действие, Floortime-терапевты предпочитают следовать за ребенком, одновременно стимулируя его, не используя конкретные стимулы, а подстраиваясь под эмоциональное состояние ученика. Поведенческий анализ предполагает дозированное использование речи (на первых порах – односложных инструкций), ставя своей целью усвоение ребенком элементарных понятий, а DIR-концепция требует от терапевтов и родителей постоянного использования речи, стимулирования ответной эмоциональной реакции.

Роберт Шрамм в своей книге «Детский аутизм и АВА» описывает способы борьбы с нежелательным поведением аутичного ребенка – техники «гашения». Суть их сводится к игнорированию такого поведения до тех пор. Пока поведение не прекратится, либо же настойчивому предъявлению требования к ребенку до момента его исполнения. К примеру, ребенок требует внимания в неприемлемой ситуации. Варианты совладания следующие: игнорирование ребенка до того момента, пока он не успокоится, либо демонстрация прямо противоположной реакции той, которую ожидает увидеть ребенок. В случае, когда ребенок отказывается выполнить требования, и игнорирование его поведение невозможно, следует настойчиво повторять требование, пока ребенок не подчинится.

Данный подход являет собой полную противоположность тому, что рекомендует делать Гринспен. DIR-методика не позволяет демонстрировать отвержение со стороны взрослого и игнорирование нужд ребенка, поскольку таким образом ученик теряет мотивацию к общению и познанию мира в целом.

И хотя две методики совершенно разные и базируются на противоречащих друг другу принципах, коррекционные педагоги могут заимствовать из них множество полезных моментов. Это лишь две из признанных во всем мире концепций терапии аутизма. Что же касается отечественных специалистов, то они также разрабатывают различные методики помощи детям с РАС, которые, на наш взгляд, все же ближе к DIR-подходу. Некоторые наработки, представленные

российскими авторами, оказывают неоценимую помощь педагогу в планировании занятий с аутичными детьми.

К примеру, в книге Елены Янушко «Игры с аутичными детьми» представлена удобная классификация игр: сенсорные, стереотипные, психотерапевтические и т.п. Автор рассказывает, как от стадии аутостимуляций вывести ребенка к развернутой игре с сюжетом, каким образом помочь отреагировать аутичному ребенку свои эмоции. Педагогам, практикующим в рамках DIR- подхода, эти наработки будут очень полезны, ведь именно игра – лучший способ наладить контакт с ребенком. Полезные методики есть в области речевого развития детей. Так, стадии оказания логопедической помощи аутичному ребенку описаны учителем-логопедом Ларисой Нуриевой в ее пособии «Развитие речи у аутичных детей». Автор предлагает развитие речи сразу в нескольких направлениях: коммуникация с помощью картинок, запоминание слов, освоение отдельных звуков, слогов с привязкой к буквенному изображению.

Однако независимо от конкретных техник и методик, избранных педагогом, ему в первую очередь следует определиться с конкретным подходом, в русле которого он планирует свою работу. Это способствует более глубокому осмыслению педагогического маршрута, возможности разработать с родителями единый план коррекции и отслеживать результаты своей деятельности. Хорошо структурированные, ясно прописанные западные подходы способствуют выполнению этих задач наиболее полно.

Подход к формированию социального поведения детей с задержкой психического развития как психопрофилактическое направление деятельности психолога в дошкольном образовательном учреждении

Горбунова Е.В.,

педагог-психолог

ГБОУ детский сад № 908, г. Москва

Дошкольный возраст является важнейшим периодом формирования личности ребенка. Именно в этот период происходит

интенсивное развитие ребенка, закладываются фундаментальные личностные конструкты, формируются основные паттерны социального поведения.

Социальное поведение человека во многом определяется спецификой ситуации его развития на ранних этапах онтогенеза. Если развитие ребенка в этот период происходило гармонично, у него формируются конструктивные и социально-приемлемые формы социального взаимодействия. Развитие социально-личностной сферы ребенка с нарушением в развитии часто происходит дисгармонично и искаженно. Поэтому такие дети особенно нуждаются в ранней, специально организованной социально-психологической помощи.

Многие негативные эмоциональные и личностные особенности, детерминирующее социальное поведение ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно зафиксировать в дошкольном возрасте, своевременно и легко их устранить с помощью специальных психологических методов и технологий. Если в дошкольном возрасте своевременно не разрешить психологические проблемы, то позднее, в подростковом возрасте, быстрее всего возникнет высокий риск появления таких вторичных дефектов и патологических нарушений, как выраженные акцентуации характера, психопатии, неврозы.

Нами была разработана программа по формированию социальных навыков у детей с задержкой психического развития. Особое внимание в программе было уделено выявлению ресурсов развития, обуславливающих компенсаторные возможности этой категории детей.

Ведущей задачей программы является развитие социальных форм взаимодействия и конструктивного поведения у детей в различных жизненных ситуациях. Основной особенностью программы является подход, при котором дети обучаются эффективным способам социального взаимодействия и правильному реагированию аффекта. Конструктивные поведенческие стратегии прорабатываются на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном и социально-коммуникативном. Такой подход помогает детям лучше понять свои чувства, адекватно совладать с эмоциями, и постепенно вывести внутренние переживания во внешнюю, социально приемлемую и сознательную форму поведения.

Дети, которые осваивают эти принципы, успешно используют социальные формы поведения, эффективнее взаимодействуют с окружающими детьми и взрослыми.

Формируя группы для психологической работы с детьми необходимо учитывать личностные особенности детей. Включению в группу детей с дезадаптивными формами поведения должна предшествовать индивидуальная коррекция и терапия.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей по формированию навыков социального поведения предполагает активное включение семьи и воспитателей. Для реализации этой задачи в программе разработан специальный информационный блок, адресованный родителям и педагогам. Он включает в себя тематические семинары, практические рекомендации и специально структурированные комплексы упражнений.

В структуру программы входит три основных блока: эмоционально-регулятивный («Эмоции и чувства»), личностный («Общение, дружба и взаимодействие») и социально-адаптивный («Решение конфликтов. Стратегии совладания с проблемами»).

В структуру каждого занятия входят следующие смысловые блоки: ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, работа по теме, заключительный этап в «кругу доверия», ритуал прощания.

Обоснованными критериями ограничениями и противопоказаниями на участие в программе являются психические заболевания, грубые психические и интеллектуальные нарушения, несогласие родителей на проведение психологических мероприятий, возраст до 5 лет.

Далее рассмотрим основные принципы программы:

1. *Принцип активного преодоления* подразумевает, что дети могут научиться сознательному и конструктивному совладанию со стрессом и конфликтными ситуациями. Чем больше вариантов решений проблем они находят, тем выше вероятность успешного их разрешения.

В программе предусматривается обучение детей активному преодолению проблемных ситуаций, вместо пассивного избегания - наиболее привычной стратегии поведения детей. На занятиях ребята обучаются таким конструктивным стратегиям поведения, как:

активные попытки достижения цели своими силами, адекватному обращению за помощью к сверстнику или взрослому, попытки обдумывания проблемы, путей её развития или разрешения.

В соответствии с этим принципом, главная задача родителей и педагогов заключается не в том, чтобы защитить детей от столкновения с трудностями, а прежде всего в том, чтобы подготовить их к сложным жизненным ситуациям.

2. Принцип ранней психолого-педагогической поддержки предполагает, что подготовка человека к сложным жизненным ситуациям должна осуществляться на всех этапах его развития. И чем раньше начнется эта подготовка, тем более адаптированным к трудностям будет человек, тем выше его стрессоустойчивость и успешнее социальная адаптация. Поэтому обучение копинг-стратегиям необходимо начинать в дошкольном возрасте.

3. Принцип профилактической направленности основан на теории опережающего совладания, или проактивного копинга. Проактивное, или опережающее совладание (proactive coping) рассматривается как попытка человека предвосхитить потенциальные стрессоры и действовать упреждающе с целью профилактики и нивелирования их негативного влияния. Поэтому, в программе детям предлагается проиграть потенциально стрессовые ситуации а также, проработать свои эмоции и чувства, связанные с ними.

4. Принцип личностной детерминации. Принцип основан на положении о том, что успешность адаптации к стрессам определяется уровнем развития определенных личностных качеств, к которым относятся сформированность навыков общения и межличностного взаимодействия, адекватная самооценка, высокий уровень самоконтроля, а также высокий уровень развития социального и эмоционального интеллекта. В программе особое внимание уделяется развитию этих личностных детерминант. Детям на занятиях предлагаются разнообразные игры и упражнения на совместное взаимодействие и помощь друг другу в опасной ситуации. При этом их действия не оцениваются. Кроме того, на занятиях предусматривается развитие у детей гуманных чувств: чувства сопереживания и способности оказать поддержку не только себе, но и другим людям, попавшим в трудную ситуацию.

5. Принцип единства диагностики и коррекции

В ходе коррекционно-развивающей работы должен осуществляться контроль за динамикой и эффективностью ее выполнения. Эффективная коррекционная-развивающая работа базируется на тщательном диагностическом исследовании, поэтому диагностический этап предшествует коррекционно-развивающей работе и дает психологу объективную картину личностного развития детей.

6. Принцип гуманистической направленности и дифференцированного подхода

Работа по формированию навыков социального поведения строится на основе дифференцированного подхода и учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Предполагается использование разнообразных игр и упражнений (в том числе изобразительное творчество) на совместное взаимодействие детей (и взаимопомощь) в проблемной ситуации. Кроме того, предусматривается развитие у детей гуманных чувств и децентрации: чувства сопереживания (эмпатии) и способности оказать поддержку не только себе, но и другим людям в разнообразных проблемных ситуациях.

7. Принцип художественно-коррекционной направленности

Этот принцип предполагает использование арттерапевтических техник, направленных на решение эмоциональных и поведенческих проблем детей. Средства арттерапии наиболее эффективны в коррекции негативных эмоциональных состояний, связанных со стрессом. Применение коррекционных сказок и театрализованных игр помогает детям смоделировать адекватное поведение в разнообразных социальных ситуациях.

8. Принцип учета ведущей деятельности, возрастных и индивидуальных особенностей детей

Ведущая деятельность детей дошкольного возраста – игра. Поэтому упражнения и задания должны преподаваться детям в игровой форме. Все игры, задания и упражнения, представленные в программе, соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям детей.

9. Принцип комплексного подхода. Для успешной коррекционной работы необходимо привлечение ближайшего социального окружения ребенка – родителей, воспитателей, педагогов. Для

родителей и воспитателей в программе разработан специальный информационный блок.

Апробация программы проводилась на базах дошкольных образовательных организаций г. Москвы. В настоящее время программа реализуется на базе ГБОУ детский сад № 908.

По результатам первого, диагностического этапа работы, были получены следующие результаты:

Связь между неконструктивными способами социального поведения и следующими личностными качествами дошкольников:

1. Высокий уровень тревожности и агрессивности (при $p < 0,05$).
2. Отсутствие или низкий уровень самоконтроля (при $p < 0,05$)
3. Низкий уровень социального интеллекта и коммуникативных навыков (при $p < 0,05$).
4. Неадекватная самооценка (при $p < 0,05$).
- 5.

После проведения коррекционно-развивающей работы мы сделали следующие выводы:

1. Опыт реализации программы показал, что дети с задержкой психического развития понимают возможность выбора способов совладания со стрессом и могут научиться сознательному преодолению проблемных ситуаций.

2. Дети с задержкой психического развития способны обучиться навыкам конструктивного поведения. Но формирование этих навыков идет в другом, более замедленном темпе и имеет свою специфику.

3. Программа решает задачи профилактики эмоциональных нарушений и сохранения психического здоровья: по результатам проведения констатирующего эксперимента после программы у большинства детей на статистически значимом уровне (при $p \geq 0,05$) снизился уровень тревожности, повысился уровень социального интеллекта, изменился эмоциональный фон, повысилась мотивация и продуктивность деятельности.

Проведенное исследование показало, что навыки социального поведения у детей с задержкой психического развития успешно формируются в условиях специально организованной, комплексной психолого-педагогической работы.

**«Дневник наблюдений за развитием ребенка» как средство
повышения активности и компетентности родителей в процессе
воспитания ребенка раннего возраста с ОВЗ**

Григорьева С. Е., старший воспитатель

Чурсина Н. П., педагог - психолог

ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 962, г. Москва

В современном обществе структура и функции семьи претерпевают значительные изменения: меньше становится полных семей, все реже встречаются благополучные семьи, состоящие из трех поколений, налицо разорванность связей между поколениями, непринятия молодым поколением традиций, опыта старшего поколения, чаще встречаются ситуации искажений нормальной семейной ситуации по инициативе старшего поколения, т.е. бабушек и дедушек. Причины этих явлений различны: это резкие изменения ценности семьи и материнства в обществе, широко пропагандируемый в СМИ статус женщины, независимой от наличия семьи и ребенка. Это уже привело значительную часть молодых матерей к утрате интереса к роли матери в целом, а вместе с этим к потере навыков воспитания и общения с маленьким ребенком, особенно с ребенком раннего возраста.

Особенно неблагоприятно складывается ситуация в семьях, где у ребенка выявлены проблемы в развитии. В этих случаях родители чаще всего испытывают серьезный психологический стресс, связанный, как с состраданием к ребенку, так и с чувством собственной растерянности и беспомощности. Часто родители, либо недооценивают серьезности проблем, либо наоборот излишне их драматизируют. При отсутствии реальной помощи специалистов на этапе раннего детства состояние растерянности и беспомощности у родителей может длиться достаточно долго, что крайне негативно сказывается на развитии ребенка. Безусловно, большая ценность, привнесенная за последнее время – возможность раннего вмешательства специалистов, которые могут помочь в решении многих проблем. Одной из таких форм является «Служба ранней помощи». В условиях СРП ребенок находится совместно с матерью

или другим близким взрослым (папой, бабушкой, няней). Это дает возможность наблюдения за взаимоотношениями взрослого и ребенка, диагностики уровня развития ребенка, обсуждения со взрослым результатов диагностики. Беседы со специалистами: психологом, дефектологом, логопедом позволяют родителям составить более объективное представление об уровне развития ребенка и определить направление и средства коррекционного сопровождения.

Однако воздействие на ребенка младенческого и раннего возраста только специалистами представляется недостаточным, т.к. ограничено по времени, а специфика возраста ребенка заключается в том, что воздействие должно быть комплексным и постоянным. Такое воздействие может осуществить, как правило - мать. Любовь матери к ребенку безусловна, но она не всегда знает, как ее транслировать. В СРП родители получают информацию о воспитании самыми различными способами: консультации, информационные ширмы, папки, тренинги, присутствие на занятиях специалистов, индивидуальные беседы с ними и т.д. Не менее важно получать постоянную «обратную связь» от родителей.

Как одна из эффективных форм информации для родителей и получения «обратной связи» нами применялся «Дневник наблюдений за развитием ребенка» по основным линиям его развития (навыки самообслуживания, игра, общение, познавательная деятельность, речевое развитие, уровень физического развития). Перед тем, как начать работу с дневником наблюдения, родителей познакомили со среднестатистическими показателями развития по всем направлениям. Эти данные служили для них ориентирами при определении состояния развития конкретного ребенка. Это позволяло маме самой сделать вывод о наличии каких – то отклонений в развитии, ей психологически проще принять эту ситуацию и начать задавать вопросы специалистам и действовать. «Нормативные данные» прилагались к дневнику наблюдений.

На каждом развороте помещалась информация о ребенке за прошедший месяц, изложенная мамой и рекомендации специалистов за прошедший месяц (таблица 1). В первом столбце перечислены **«Линии развития ребенка»**. Во втором столбце взрослый отмечал,

«Что нового появилось в этом месяце?» по каждой линии развития, например:

- отказались от подгузников;
- участвует в групповых играх;
- стал строить башню, показывает один предмет и много предметов;
- выражает просьбу, говоря «дай-дай» и дает предметы, сопровождая словом «на»;
- стал обращать внимание на особенности поведения детей. Для заполнения раздела **«Что пока не получается?»**, родителям необходимо было обратиться к «возрастным нормативам развития», отметить те пункты, которые отражают «неудачи ребенка» на сегодняшний день по всем линиям развития, например: - играет только по своим желаниям в одни и те же игры; - не хочет сама одеваться, есть;
- не любит рисовать, строить башенки и др., ломает построенное;
- отказывается повторять слова, называть предметы по просьбе, но, когда ей нужно что-то находит выход из положения, просит и произносит слова (коряво, но понять можно); - не играет с детьми на детской площадке;

В разделе дневника - **«Рекомендации специалистов»** дефектолог, логопед, психолог, ознакомившись с записями родителей, предлагают способы коррекции или активизации тех параметров психического развития, которые отметит взрослый, как проблемные. Рекомендации даются с учетом особенностей ребенка, его актуального уровня и зоны ближайшего развития. Предлагаются наиболее доступные для родителей, конкретные игры и методики, а также литература для чтения детям, игрушки и пособия, подходящие ребенку по возрасту и др. Далее приводятся анамнестические данные и разворот дневника ребенка, посещавшего СРП:

Саша К., 2г.10 мес.

В анамнезе у ребенка:

- синдромная форма множественных врожденных пороков;
- расщелина твердого и мягкого неба;
- перинатальное поражение ЦНС смешанного генеза;
- задержка темпов психомоторного развития;

- постнатальная гипотрофия 2 степени, недоношенность (36 недель); - ребенок – инвалид.

Таблица 1. Примерное содержание записей в дневнике родителями и специалистами: месяц, год январь 2011г.

Линии развития	Что нового появилось в этом месяце?	Что пока не получается?	Рекомендации специалистов
Навыки самообслуживания	Пытается кушать ложкой, мыть руки перед едой, иногда пытается обращать внимание взрослых, когда хочет в туалет.	Не получается самостоятельно пить из чашки, часто «заигрывается» и забывает о горшке. Не может, даже частично, одеваться и раздеваться.	1.Наливать в чашку что-то очень вкусное и в небольшом количестве. 2.Сажать на горшок в строго определенное время. 3. Предлагать ребенку не начинать действие, а заканчивать его (подтянуть надетые взрослым трусы, колготки и др.)
Игра	Играет двумя любимыми игрушками, по окончании игры по просьбе убирает любимую игрушку в ящик.	Не может сосредоточиться на игре даже на короткое время, быстро переходит от одной игрушки к другой.	Играть в игры-манипуляции не требующие длительного периода времени: - покорми мишку; - покатай зайку; - поставь машины в гараж.
Познавательное развитие	Стал активно подражать бытовым действиям взрослых, стал рассматривать свое изображение в зеркале.	Не получается «сортировать» предметы по величине. Часто отказывается от заданий, которые предлагают взрослые, делает что-то по своему желанию.	1.Использовать в быту предметы знакомые и контрастные по величине (ложки и коробки: раскладывать маленькие ложки в маленькую коробочку, большие – в большую и др.). 2. Получить индивидуальную консультацию психолога по преодолению упрямства и негативизма у ребенка.

Речевое развитие	Лучше понимает речь взрослых. Стал богаче сопровождать различными звуками свои действия, просьбы.	Упрямится, не хочет повторять звуки, делать артикуляционную гимнастику. Активная речь отсутствует.	Учить ребенка сопровождать звуковые реакции жестами. Например: «да» или «нет» - движениями головы, «дай» или «на» с помощью рук и др. Эмоциональные состояния: - радоваться - хлопать в ладоши; - рассердиться – стучать кулаком, топтать ногой и др.
Общение	Стал чаще привлекать к себе внимание взрослых лепетом: «ня-ня-ня». Пытается контактировать с маленькими детьми, реагирует на их поведение.	Не получается пока сопереживать близкому человеку. Не понимает, что значит пожалеть кого-то.	В условиях дома полезно подвести ребенка к зеркалу, когда он расстроен и плачет, пожалеть его, погладить, успокоить – показать, как надо реагировать на эту эмоцию. Можно также действовать через игрушку: продемонстрировать ситуацию, где обидели зверюшку (обиженного или грустного зайку, мишку и др.)
Физическое развитие	Стал перешагивать через кубик, если его держат за руку.	Боится ходить по предметам выше пола. Не получается бросить мяч.	1. Ходить по полу, наступая на невысокие предметы («кочки») и спускаясь с них. 2. Учить катать мяч, ронять мяч в корзину.

Что дает родителям навык ведения дневника?

- умение выделять из цепочки действий ребенка различные виды его деятельности, сравнивать их с нормативными показателями развития и анализировать успешные и неуспешные стороны развития;
- понимание структуры и закономерностей психического развития ребенка (перечисленные в дневнике линии психического развития);

- мотивирование родителей для знакомства и анализа показателей развития своего ребенка со среднестатистическими возрастными показателями;
- минимально - травматичную возможность осознания и принятия специфики развития своего ребенка (в случае, когда у ребенка значительные проблемы в развитии);
- постепенное формирование более адекватных представлений о перспективах воспитания и обучения ребенка;
- потребность в сотрудничестве со специалистами (психологом, дефектологом, логопедом, психоневрологом);
- приобретение навыка наблюдения за динамикой изменений в развитии ребенка, а также навыка помощи ребенку или обращения к нужному специалисту;
- формирование у родителя представлений о себе, как более активном, компетентном, значимом участнике воспитательного процесса на информационном и личностном уровнях;
- уверенное и компетентное общение со своим ребенком.

Что дает ведение родительского дневника специалистам?

- дополняет, конкретизирует информацию о развитии ребенка;
- уточняет специфику родительской позиции по отношению к ребенку, к проблемам его развития (в основном из косвенных высказываний), дает возможность специалисту обнаружить неэффективные педагогические установки родителей в динамике;
- предоставляет информацию для составления текущих рекомендаций, а также планирования последующих этапов индивидуальных коррекционных программ;
- позволяет дополнить работу с родителями наиболее актуальными темами для консультаций, тренингов;
- делает общение специалиста с родителями более целенаправленным, продуктивным, представляющим взаимный интерес специалиста и родителя, формирует у них партнерские отношения;
- позволяет более дифференцированно подходить к формированию индивидуальных консультаций дефектолога, психолога, логопеда, психоневролога по показаниям динамических изменений и запросам родителей.

Психолого-педагогическая помощь родителям в процессе социализации детей с ОВЗ

*Губанова Л.В.,
педагог-психолог,
ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Социализация — процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе.

Одним из способов улучшения качества жизни ребенка с нарушениями развития является повышение уровня его социальной адаптации в обществе. Усвоение ребенком принятых в обществе социальных норм и правил происходит через социализацию. Дети с ограниченными возможностями здоровья требуют к себе повышенного внимания и заботы, так как являются категорией детей, особо нуждающихся в помощи и поддержке не только близких людей, но и общества. Психологическое сопровождение детей с ОВЗ ведется по таким направлениям, как диагностика ребенка, коррекционно-развивающая работа, консультирование и просвещение родителей.

Важным условием достижения положительной динамики в развитии ребенка является включение родителей в коррекционно-развивающий процесс. Хорошие результаты в усвоении программы достигаются при умелом сочетании разных форм сотрудничества с родителями, при их активном включении в работу психолога с ребенком. Семья и специалист не могут заменить друг друга, поэтому с целью эффективности работы по программе им необходимо научиться взаимодействовать в интересах ребенка.

Работа по программе обеспечивается следующими формами взаимодействия с родителями:

- анкетирование (проводиться с целью уточнения проблем развития ребенка и уточнения запроса родителей);

- беседы (проводятся с целью оказания родителям своевременной помощи, достижению единой точки зрения по актуальным вопросам);

- консультации (целями консультации являются усвоение родителями определенных знаний, умений; помощь им в разрешении проблемных вопросов);

- библиотеки-передвижки (цель – просвещение, приобщение родителей к психолого-педагогической литературе, форма реализации – это специальные папки, где собраны статьи на определенную тематику).

Мне бы хотелось особое внимание обратить на рекомендации для родителей «сложных» детей, помочь им научиться понимать своего ребенка и выбирать оптимальные способы взаимодействия с ним. Каждый ребенок индивидуален в своем развитии, творческом и интеллектуальном потенциале. Но также он индивидуален в проявлении своих личностных особенностей, поведения в разных ситуациях, которые заставляют задумываться педагогов, психологов и родителей о подборе практических приемов, игр, упражнений для адаптации «проблемных» детей.

Для взрослых очень важно понять почему ребенок часто плачет или всего боится, ведет себя агрессивно или не хочет играть с другими детьми, не слышит замечания, не сидит на месте и т.д. Понять ребенка – это первый шаг к оказанию помощи ему, значительно улучшить межличностные отношения. Конечно, в рамках одной статьи сложно рассмотреть этот вопрос всесторонне. Но, краткие рекомендации для родителей гиперактивных, агрессивных, тревожных и аутичных детей предоставить можно.

Такое разграничение по появлению личностных особенностей ребенка достаточно условно, так как в одном и том же маленьком человечке могут проявляться одновременно черты, например, относящиеся к гиперактивности и агрессивности, или другое сочетание. Поэтому гораздо лучше, если родители не будут заниматься «самолечением», не будут пробовать и ошибаться, попытавшись самостоятельно разобраться с проблемой, а сделают это совместно с психологом.

А возникшую проблему решать необходимо, так как неадекватное поведение, возникшее в детстве способно

зафиксироваться и привычно воспроизводиться уже взрослым человеком. И тогда исправить что-либо будет гораздо сложнее. Гиперактивным детям трудно сидеть долго на одном месте, быть внимательным, не перебивать, не отвлекаться, выполнять то, что просит взрослый. И это вполне объяснимо, так как для таких детей характерен дефицит внимания, двигательная расторможенность и импульсивность.

Дефицит активного внимания проявляется в том, что ребенок испытывает трудности в организации, начинает выполнять предложенное задание и потом отвлекается, делает ошибки, не доделывает до конца. Если есть право выбора, выбирает задание полегче, то, которое можно сделать побыстрее, не задумываясь. Двигательную расторможенность мы отмечаем, если малыш постоянно бегают, вертится на стуле, что-то теребит, постукивает. При этом он без конца о чем-то рассказывает не замолкая ни на минуту. Если ребенок импульсивен, он не может ждать, на уроках перебивает других, выкрикивает, торопится, не контролирует результат. В играх правила ему только мешают, вызывают раздражение. Сначала делает, а потом думает.

С такими детьми психологи проводят коррекционную работу. Но и родителям необходимо придерживаться ряда правил, учитывая особенности ребенка. Договариваться с ребенком, используя гибкую систему поощрения и наказаний, давать четкие инструкции. Учитывая то, что таким детям трудно долго пребывать в одной позе, делать двигательные перерывы; учитывать время, которое для ребенка будет продуктивным; заинтересовывать, но не перегружать.

Есть дети, которые не могут спокойно играть со сверстниками. Они дерутся, обзываются, ломают постройки, портят рисунки и поделки других детей. Конечно, от них хочется отойти и не общаться, их не любят, не принимают в игру, они становятся изгоями. Некоторые дети ведут себя агрессивно и по отношению ко взрослым - к родителям, воспитателям, педагогам. Страдают они сами, страдают окружающие, возникает замкнутый круг: «Ах! Вы меня не любите! Так получите!».

Но и таких детей можно обучить приемлемым способам выражения гнева, сформировать способность встать на позицию другого человека, осознать его чувства, испытать желание помочь

нуждающемуся в поддержке. И в этом большая роль отводится семье. Психолог должен разобраться в причинах такого поведения. Часто бывает, что дети копируют кого-то из членов семьи. Начинать надо с самих себя, задать вопрос: «Как мы общаемся дома, с ребенком, между собой?». Родителям надо быть внимательным к потребностям ребенка и в то же время быть последовательным в наказаниях; не забывать отмечать желательное поведение, развивать способности к эмпатии; самим демонстрировать модель неагрессивного поведения.

Другая категория детей – это дети, испытывающие трудности общения и социализации, неспособность установления эмоциональных связей – аутичные дети. Формы проявления аутизма и сложность нарушений очень разнообразны. Чаще всего, в повседневной практике к нам обращаются родители детей, имеющих лишь отдельные аутистические трудности.

Поведение этих детей удивляет стремлением придерживаться определенных стереотипов, ритуалов, повторять однотипные движения. И, конечно, выделяясь из детского сообщества подобным поведением, они делают очень проблемным межличностное общение. К этому добавляется отказ аутичных детей от коллективной игры, предпочтение таким играм, где можно играть одному, без контактов со сверстниками.

Спектр проявлений аутизма очень широк и поэтому безусловно нужна помощь группы специалистов (психиатра, невропатолога, психолога, логопеда и др.). Работа психолога заключается в помощи детям, имеющим аутистические черты, подобрать индивидуальную программу с целью социализации в обществе. Огромная роль в этом процессе социализации отводится родителям. Они должны научиться терпеливо наблюдать за своим ребенком, устанавливать эмоциональный контакт с ним, принимать ребенка таким, какой он есть, придерживаться определенного режима и ритма ребенка.

А что делать если ваш ребенок тревожный? Таких детей отличает чрезмерное беспокойство, они опасаются всего нового (новые игры, новые виды деятельности), у них высокие требования к себе, они самокритичны. Для тревожных детей характерны психосоматические проявления: боли в животе, головные боли, нарушения дыхания, головокружения, слабость и др.

Родители, как правило жалуются на то, что ребенок часто смущается, многое вызывает у него страх, беспокойно спит, потеет, когда волнуется, плаксив, не уверен в себе, нередко жалуется на «беспричинные» боли, часто бывает расстройство стула и т.п.

Работа психолога с такими детьми требует достаточного времени. Необходимо обучать детей управлять своим поведением, повышать самооценку, прорабатывать страхи. И эта работа будет недостаточной, если родители не окажут поддержки. Ребенку жизненно необходимо ощущать тепло и доверие со стороны родителей. Рекомендации психолога сводятся к следующему: не сравнивайте ребенка с окружающими, чаще хвалите ребенка, не предъявляйте к нему завышенных требований, демонстрируйте образцы уверенного поведения.

Для детей-инвалидов социализация – один из основных путей интеграции в общество. Только в тесном сотрудничестве психолога и родителей можно помочь ребенку осознать значимость своей личности, помочь ему самореализоваться и утвердиться в общественной жизни.

Создание мультфильмов - один из современных подходов к социализации детей с ОВЗ.

*Добрынина О.В.,
учитель-логопед*

*ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 960,
дошкольное отделение № 2 города Москвы*

Социальным заказом государства является воспитание активных, успешных членов общества, умеющих адаптироваться в жизни. Если для обычного ребёнка социализация представляет собой естественный процесс, то применительно к «особому» ребёнку погружение в общество - это кропотливая работа, процесс, результат которого полностью зависит от тех условий, которые создают для этого взрослые. Перед взрослыми стоят очень ответственные задачи: с одной стороны - создать условия для безопасного и комфортного выхода детей с «особыми» потребностями в большой социум; а с

другой - стимулировать желание «особых» детей находится в этом социуме и сформировать доверие к нему. Наиболее успешно обучение и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья происходит в ходе практической деятельности с широким использованием игровых приемов. Такой подход позволяет детям увидеть результат своего труда и порадоваться ему вместе с другими детьми, родителями и педагогами. И, только в этом случае, в работе с ребёнком достигается тот уровень его развития, который максимально соответствует его возможностям.

Основной контингент нашего дошкольного учреждения – воспитанники с косоглазием и амблиопией, т.е. с нарушением бинокулярного зрения. Зрительные нарушения осложняют формирование речи. У детей с амблиопией и косоглазием низкая острота зрения, монокулярность отрицательно сказывается на чувственной стороне речи, обедняют смысловую сторону слова и затрудняют его понимание. Нарушения зрения обычно сопровождаются вторичными отклонениями, природа которых разнообразна. Глубокое нарушение зрения отрицательно сказывается на нервно-психическом статусе детей, значительно снижает их двигательную активность и ориентировку в пространстве, влияет на развитие познавательной деятельности и формирование общего речевого статуса. Общая особенность таких детей — нарушение словесного опосредования. Это очевидно при дефектах зрения, когда непосредственный зрительный анализ сигналов страдает меньше, чем словесная квалификация его результатов. Если ребенок правильно называет предмет, это не значит, что у него имеются четкие представления о нем. Это объясняется трудностями установления предметной соотнесенности слова и образа, правильного употребления слов в речевой практике. Ограничение визуального контроля за языковыми и невербальными средствами общения приводит к тому, что у детей с нарушением зрения проблемы со звукопроизношением (сигматизмы, ламбдацизмы, ротацизмы) встречаются в 2 раза чаще, чем в норме. В условиях зрительно-сенсорной недостаточности у детей с амблиопией и косоглазием возникает некоторая обедненность чувственной стороны речи, сказывающаяся на развитии речевой системы в целом: в особенностях накопления словаря, понимании смысловой стороны

речи и функционального назначения слова, в овладении грамматическим строем речи, развитии связной речи, в усвоении выразительных средств.

Современные технологии позволяют нам включить детей в интерактивные виды деятельности. Понятие «интерактивный» к нам пришло из английского языка («интер» - между, «актив» - действовать, действие). Оно означает возможность взаимодействовать, вести беседу, диалог с кем-либо. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие, не просто взаимодействие дошкольников друг с другом и педагогом, а совместно организованную познавательную деятельность социальной направленности. Не для кого не секрет, что и взрослые, и дети любят смотреть мультфильмы. Так родилась идея создания мультфильма в совместной деятельности детей, учителя-логопеда и родителей. Конечно же, выбор пал на создание пластилинового мультфильма: ребята с удовольствием лепят разные фигурки, работа с пластилином развивает мелкую моторику.

Любую деятельность надо планировать.

Целью нашей деятельности стало развитие познавательной активности, творческих способностей детей дошкольного возраста, посредством информационных технологий, создание мультфильма.

Наши задачи:

1. Стимулировать собственное творчество детей в совместной деятельности:

- учить работать в коллективе над замыслом будущего мультфильма, обмениваться информацией, планировать различные виды художественно-творческой деятельности (изготовление персонажей, декораций, подбор характеристик персонажей, работа над ролью и т.д.)

2. Приобщать детей к миру искусства путем создания мультфильма:

- формировать представления о художественном образе мультфильма как продукте коллективной и творческой деятельности всех его участников;

- формировать умение понимать основную идею литературного произведения и выделять единицы сюжета (завязка, кульминация, развязка);

- формировать умение передавать особенности характера персонажа с помощью интонационно-образной речи.

3. Расширять представлений детей об окружающем мире:

- познакомить детей с процессом фотосъемки, элементарными правилами пользования фотоаппаратом;

- дать представления детям о переносе отснятого материала на компьютер;

- познакомить детей с технологией мультимедиа (Мультимедиа — это взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении).

4. Развивать коммуникативную компетентность детей дошкольного возраста:

- совершенствовать умения согласовывать свои действия с партнерами;

- развивать творческие способности, внимание, активность на всех этапах работы, доводить начатое дело до конца;

- воспитывать трудолюбие, наблюдательность, бережное отношение к продуктам творчества;

- привлечь родителей к сотворчеству с детьми.

Наши действия:

- Выбираем сказку из произведений С.Я. Маршака.
- Изготавливаем персонажей.
- Изготавливаем фон и декорации.
- Устанавливаем декорации на площадке для съемки.
- Снимаем мультфильм.
- Озвучиваем персонажей.
- Монтируем мультфильм.

Надо заметить, что при построении этапов работы над мультфильмом с детьми с нарушением зрения приходится учитывать их психологическое и физическое состояние, с тем, чтобы правильно составлять план их включения в совместную деятельность, обеспечив им посильную познавательную, коммуникативную и зрительную нагрузку.

И так спланированная совместная деятельность детей и взрослых началась! Отправной точкой послужил просмотр

мультфильма «Пластилиновый ежик». Ребятам понравилось, как на экране оживают кусочки пластилина, и они засыпали взрослых вопросами: «А почему герои живут в телевизоре? Как они открывают рот? Что нужно сделать, чтобы кукла начала моргать? Как в мультфильмах растет трава? Как сделать свой мультфильм?». С этого и началось наше путешествие-приключение в мультипликационный мир.

Наши цифровые дети сами предложили, где можно найти информацию – конечно в интернете. Но были и сказочные задумки – написать письмо профессору. Но сначала мы отправились в музей анимации. Ребята открыли для себя много маленьких секретов мультипликации, узнали, что мультфильм создается при помощи покадровой фотосъемки. Им стало понятно, как двигаются герои, и сколько кадров надо сделать, чтобы персонажи плавно передвигались в кадре. Они поняли, что мультфильм создают люди многих профессий: сценарист, фотограф, оператор, декоратор, мультипликатор.

После посещения музея анимации всем ребятам не терпелось попробовать создать хоть маленький, но свой мультик. Игрой увлеклись и родители, они сделали дома с детьми волшебные вертушки, в основе которых тоже лежит принцип анимации, и мельницу-киноаппарат; на лопастях мельницы появились картинки с фазами движения. Когда вращаешь ручку, и мельница крутится, получается настоящее кино!

Свой мультфильм мы начали с создание сценария: выбрали сказку С. Я. Маршака «Тихая сказка». Затем приступили к раскадровке. Обсудили, как будут выглядеть сцены в мультфильме, как будут двигаться герои.

Начался творческий процесс по созданию фона, декораций и героев мультфильма. К этому процессу тоже подключились родители, помогая ребятам вылепить героев. Зверюшек-персонажей получилось очень много: 8 ежей, 4 волка. И перед ребятами встала нелегкая задача - выбрать самого симпатичного персонажа. Устроили настоящий кастинг пластилиновых персонажей.

Любой мультфильм создается при помощи по кадровой фотосъемки. Поэтому мы познакомились с устройством фотоаппарата и профессией фотографа. Каждый попробовал себя в

этой роли: фотографировали друг друга, уголки в группе и поделки из пластилина. Процесс съемки нашего мультфильма показал насколько важно слаженно выполнять действия в команде, четко распределять их между участниками процесса. Ребята договорились между собой, кто будет делать кадры по очереди. Остальные будут передвигать декорации и героев. Все трудились дружно сообща, работали как команда. Для озвучивания мультфильма ребята учили наизусть стихотворение, и всем понравилось, как рассказывала Саша, вот ее голос и выбрали для мультфильма. Конечно же, монтаж при помощи компьютерных программ делали взрослые.

И вот мультфильм «Тихая сказка» готов. Главными гостями премьеры стали и родители, и дети. Море восторгов наполнилось еще и гордостью за свой труд. Дети не только испытали радость творчества и познания, но и получили несколько бесценных уроков. Они узнали, что настоящее волшебство мастера – это один процент таланта и много-много работы, и что если трудиться вместе, то радость от полученных результатов будет еще слаще. Данный вид деятельности вызвал положительные отзывы со стороны родителей. Родители отметили, что каждый ребенок выполнял свою роль, смог попробовать себя в роли и постановщика, и оператора, и режиссера, и осветителя. Ведь мультфильмы - это кропотливый труд сплоченной команды!

Со своей стороны хочется отметить, что во время этой интерактивной деятельности по созданию мультфильма ребята научились ставить цель, подбирать средства её достижения, оценивать последствия, принимать решения, взаимодействовать со сверстниками, у них развивались такие качества личности, как самостоятельность, инициативность, любознательность, накапливается опыт коммуникации. Работая в команде, взаимодействуя с другими её членами, ребёнок проигрывает социальные роли в рамках сообщества. Он начинает ориентироваться в содержании и смысле, как собственных поступков, так и поступков других людей, что важно для формирования его личностных и социальных компетенций.

Как и все дети, наши дети с нарушением зрения, очень любознательны и очень любят мечтать. Мы верим, что все самые заветные мечты наших ребят осуществляются! И первые шаги дети

навстречу мечте уже начали делать: «Я теперь буду делать с родителями мультик «Скуби Ду», а я - «Дед Мороз и лето», Когда я вырасту, я стану мультипликатором!» Наверное, это самое главное достижение для педагога – увидеть, что вложенные им умения и знания начинают прорасти в его воспитанниках. И родительская задача – бережно поддержать ростки нового творчества, помочь ребенку сделать правильный выбор. А разностороннее развитие ребенка в дошкольном возрасте даст ему возможность найти во взрослой жизни работу, которая будет приносить удовольствие и радость.

Формирование основ здорового образа жизни младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы - интерната

Домрачева Н.В.,

воспитатель, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

Современная система образования ориентирована на воспитание у ребенка общечеловеческих ценностей, на его гармонизацию с самим собой и окружающим миром, на сохранение и укрепление здоровья детей.

Перед специальной школой стоит сложная задача полноценно подготовить ученика с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни, создав все предпосылки для того, чтобы эта жизнь сложилась успешно и счастливо. И здоровье здесь играет важную роль.

Дети в условиях интерната большую часть времени проводят под руководством воспитателя. Чаще всего, именно от него дети получают первоначальные знания о здоровом образе жизни. Анализ семей воспитанников, показывает, что часть детей воспитывается в неполных семьях, где взрослые недостаточно уделяют времени детям. Есть семьи, где родители злоупотребляют вредными привычками, поэтому не могут быть положительным примером

формирования ценностного отношения к здоровью. Есть семьи, где здоровью ребенка уделяется недостаточно внимания или же проявляется чрезмерная забота о нем. Поэтому для меня, как воспитателя, приоритетным направлением в работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения слуха, стало «формирование здорового образа жизни».

Выстраивая работу по привитию основ здорового образа жизни младших школьников с нарушениями слуха необходимо учитывать их психофизические особенности. Слабослышащие дети чаще всего имеют различные заболевания со стороны сосудисто-сердечной системы, органов дыхания, костно-мышечной системы, замедленность овладения двигательными навыками, отклонения в развитии моторной сферы.

В нашей школе - интернате II вида разработана и успешно действует программа «Здоровье», где отражена система комплексной работы всего педагогического коллектива: педагогов, психологов, социального педагога, медицинской службы. Важнейшим ресурсом реализации данной программы является система воспитательной работы с классом. Воспитателю необходимо определить круг актуальных тем по формированию здорового образа жизни, отобрать наиболее эффективные формы и методы для осмысления учащимися знаний о здоровье, выработки устойчивых привычек и навыков, потребности быть здоровым.

Формирование у детей качественных знаний о здоровье человека, установок на здоровый образ жизни, воспитание потребности быть здоровым, ценить счастье здоровья осуществляю через направления: «Движение и здоровье», «Питание и здоровье», «Режим дня и здоровье», «Личная гигиена и здоровье». Знания и умения по организации режима дня, правильному питанию, основам гигиены дети получают через систему тематических занятий.

Через блок занятий «Питание и здоровье» реализую следующие задачи:

- формировать у детей знания о правилах здорового питания; пользе и ценности продуктов питания, роли витаминов в жизни человека;
- прививать умение использовать в рационе полезные продукты;

-воспитывать потребность соблюдать правила здорового питания и заботиться о своем здоровье.

Дети познакомились с кулинарными традициями России и других стран, с понятием «рациональное питание», со значением в жизни человека питательных веществ, о влиянии правильного питания на красоту и физическое состояние человека, практиковались в составлении режима питания школьника, семейного меню, выявляли негативные стороны и привычки в питании.

Качество здоровья школьника зависит от правильной организации режима дня. Поэтому данной теме отводится несколько занятий, которые формируют знания о значении режима дня для школьника, правилах составления режима, являются основой для самостоятельной и осознанной деятельности по соблюдению и выполнению детьми режима дня: «Режим дня в моей жизни», «Правильный режим людям всем необходим», «Режим и здоровье», «Зачем человеку сон?», «Делу время, потехе час», «Когда заниматься зарядкой, спортом и физкультурой?».

Особенность работы по направлению «Личная гигиена и здоровье» состоит в том, что с самого момента поступления ребенка в школу-интернат отрабатываются, совершенствуются, а порой и вновь прививаются гигиенические навыки и навыки самообслуживания. В основном этому служат режимные моменты, ежедневные и еженедельные гигиенические процедуры, необходимые мероприятия по поддержанию чистоты и порядка спальных комнат, спального места, учебной и повседневной одежды, обуви. Несколько позже на специальных мероприятиях даются знания о роли гигиены, ее правилах: «Что такое простуда», «Болезни грязных рук», «Чтобы быть здоровым», «Чистота-залог здоровья», «Путешествие в страну чистоты и порядка», «Гигиена зрения», «Уход за волосами», «Уход за ротовой полостью», «Уход за одеждой и обувью». Некоторые из данных занятий проводятся совместно с медицинскими работниками.

Важным моментом внеурочной деятельности является правильная организация двигательной активности учащихся. В школе активно используется такая технология как Паспорт здоровья. Мониторинговые данные Паспорта здоровья определяют динамику физического развития каждого ребенка, уровень его двигательной сферы, частоту заболеваемости, наличие хронических заболеваний и

помогают воспитателю более качественно организовать режимные моменты, спортивные и игровые часы, оздоровительные прогулки.

Для детей младшего школьного возраста неотъемлемым компонентом обучения и воспитания является игра, поэтому в ходе спортивных и динамических часов обязательно использую разнообразные подвижные, оздоровительные игры, игры спортивной направленности, игровые упражнения, либо включаю соревновательный момент, игровую или сказочную ситуацию. Игры подбираю с учетом наполняемости класса, с учетом степени усвоения детьми правил и инструкций к игре, наличием речевого сопровождения (считалки, слова водящего и игроков, игровой диалог), с учетом умений пользоваться спортивным инвентарем (мячи, скакалки, обручи, кегли, лесенки и т.д.). Для оздоровительных прогулок выбираю маршрут по красивым окрестностям города: городской сад, река Пижма, Смоленцевский ключ, парк Победы. В ходе таких прогулок применяю малоподвижные игры и игры с дидактическим уклоном («Найди дерево», «Я опишу, а ты найди», «Угадай и покажи, где наш дом» и т.д.), что позволяет расширить представления детей об окружающей действительности и накапливать активный словарь.

Одним из обязательных условий соблюдения норм здоровьесбережения учащихся на самоподготовке и воспитательных занятиях считается проведение динамических пауз и физкультминуток. Наиболее приемлемыми для младших школьников являются пальчиковая гимнастика, физкультминутки в стихотворной форме, упражнения под музыку, элементы самомассажа кистей рук, шеи, ушной раковины; разные виды гимнастики для глаз, элементы дыхательной гимнастики. Обычно материал отрабатывается в течение 1-2 недель, затем обновляется по содержанию и по способу подачи.

Большое значение для здоровьесбережения школьников имеет и пример самого воспитателя, культура общения с детьми, своевременная положительная оценка их достижений, также соблюдение требований к построению внеклассного занятия. На занятиях использую не только беседу, рассказ, чтение тематических рассказов и сказок, но и анализ жизненных ситуаций, упражнения, дидактические игры, примеры из жизни и художественной литературы, яркие примеры высоких достижений старшеклассников

и выпускников школы в спортивных мероприятиях, паралимпийцев и победителей различных соревнований, составление памяток, правил, просмотр фрагментов мультфильмов, презентации.

Установка на здоровье не появляется сама собой, а формируется в результате педагогического воздействия. Только комплексная работа приводит к положительным результатам.

На основе мониторинга уровня воспитанности по методике Н.И. Монахова «Уровень развития социальных качеств младшего школьника» можно сделать следующий вывод: наблюдается положительная динамика у всех воспитанников по критерию: «Стремление быть сильным, смелым, ловким». Дети соблюдают режим дня, правила личной гигиены, проявляют заинтересованность к урокам физкультуры и спортивным занятиям. Повысилась мотивация к ведению здорового образа жизни, появилась потребность реализовать себя в мероприятиях различного уровня, посещать учреждения дополнительного образования.

Таким образом, вся воспитательная работа по формированию здорового образа жизни с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушение слуха, в условиях школы – интерната способствует сохранению и укреплению здоровья, стремлению потребности детей к здоровому образу жизни, а значит их успешной социализации и самореализации личности в будущем.

**Использование элементов танцевально-двигательной
терапии для социализации детей с ограниченными
возможностями здоровья.**

Ермакова М.В.

педагог-психолог

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Танцевальная терапия – это психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего индивидуальному самовыражению и физической интеграцией [1, с.15]. Считается, что посредством танца и движения можно быстрее и

эффективнее установить контакт и что взаимный диалог всегда успешнее тогда, когда он осуществляется с помощью движений.

Мери Вигман считала, что танец – это коммуникация: «Танец – это живой язык, которым говорит человек... Танец требует общения прямого, потому что его носителем и посредником является сам человек, а инструментом выражения – человеческое тело» [1, с.59].

Исследование Кендона по синхронности движения основывается на той предпосылке, что существует некая нейрофизиологическая организация речи и телодвижения в человеческой коммуникации. Синхронность взаимодействия определяется как синхронное движение слушающего с движением говорящего. Кендон описывает синхронность взаимодействия как «...базисное, танце-подобное разделение движения со стороны взаимодействующих в коммуникации». Повышенная синхронность, которая случается во время коммуникации, усиливается совместным движением. Танцевально-двигательная терапия может помочь развитию этого базисного уровня коммуникации, так как она непосредственно использует ритм и кинестетические паттерны.

Кендон рассматривает координацию движений тела с другими как необходимый ингредиент в достижении удовлетворительных социальных интеракций. Он полагает, что в танцевально-двигательной терапии индивиды, имеющие нарушения в социальных интеракциях или коммуникациях могут переучиться необходимому поведению, которое затем может быть перенесено в другие социальные окружения [2, с.120]. Таким образом, можно рассматривать танец как средство коммуникации, а группу как микросоциум различных социальных ситуаций. В результате ребята учатся развивать более широкий спектр поведенческих возможностей, что способствует более успешной социализации.

Занятия по танцевально-двигательной терапии могут включать в себя: танцевальные игры, импровизацию, использование свободного движения, использование спонтанного, неструктурированного танца как способа самовыражения; экспериментирование с движениями. Для развития взаимодействия в группе используются техники танцевально-двигательной терапии: кинестетическая эмпатия, трансформация движения в коммуникацию, развитие темы в действие, использование ритма, работа с реквизитом.

Игры служат прекрасным средством создания атмосферы радости, бодрости, удовольствия. В играх дети легко усваивают и совершенствуют многие способности и жизненно необходимые навыки. Танцевальная игра с одной стороны помогает: снять напряжение, выплеснуть энергию, переработать свою агрессию и страх, осознать себя в предлагаемых обстоятельствах, пробудить положительные эмоции. С другой стороны, развивает: коммуникативные качества, проявление инициативы, умение логически мыслить, фантазию и воображение, творческие способности [4, с.26]. Танцевальная игра может быть сильным терапевтическим средством, которое способствует раскрытию личности. Танцевальная игра – это особая форма экспрессивного поведения ребенка, которая открывает «границы», в особенности тем, кто имеет проблемы в общении, кто отгорожен от мира.

Игры, построенные на импровизации, в которых педагог только объясняет условия игры и дает необходимые инструкции: импровизации на заданную тему, импровизации с предметом (с цветком, с шарфом, с веером, со шляпой, с куклой и т.д.), импровизация на заданное действие и смену предлагаемых обстоятельств (например, «знакомимся»), контактные импровизации (в паре, в группе). Такие игры предполагают полную свободу выражения чувств и ощущений. Для того, чтобы ребята могли выразить и проявить себя, им нужно давать как можно больше самостоятельного времени для выдумок и воплощения своих идей, поэтому задача педагога – только направить фантазию ребенка, а не навязывать свою собственную.

В играх-импровизациях можно начинать формировать у детей способность находить собственные решения, действовать в плане образных представлений. Игровая ситуация увлекает ребенка, дает возможность самостоятельной деятельности. Так, например, в связи с изменением игровой ситуации он должен проявить более сложную, то есть мгновенную и правильную реакцию, поскольку лишь быстрота действия приводит к благоприятному результату. При использовании на занятиях игр – импровизаций описывается ситуация, но ничего не показывается, чтобы дети сами искали образ, проявляя свою творческую индивидуальность.

Занятия по импровизации предусматривают высокий уровень владения и управления своим телом, дети способны полнее осознавать свое тело, воображение, чувства. Работу над импровизацией необходимо вести поэтапно. На первом этапе, используются занятия по пантомимике. Дети с удовольствием повторяют и исполняют различные задания. На втором этапе дети учатся создавать свои танцевальные этюды. Этюды – это естественное продолжение линии обучения детей языку пантомимических и танцевальных движений. Детям предлагается послушать музыку с закрытыми глазами и представить какой-нибудь сюжет. Затем они пытаются самостоятельно выполнить этюд под музыку. На третьем этапе, дети учатся сочинять импровизации на заданную тему.

Кинестетическая эмпатия может дать существенную информацию о том, как чувствует себя другой человек, что полезно для установления первичного контакта [5,с.21]. Трансформация движения в коммуникацию работает с движениями, которые являются дисфункциональными по своей природе (например, самостимулирующие, повторяющиеся, используемые, чтобы держать других на расстоянии) и использует их, как базис, на котором ребенка с ограниченными возможностями здоровья вовлекают во взаимодействие [5,стр.22]. Например, шевеление пальцами около глаз, характерное для некоторых аутичных детей, может быть трансформировано в шевеление пальцами друг против друга, как бы помахивая в приветствии. При использовании этой техники важно не копировать ребенка, лучше всего, когда движения являются прямым ответом на то, что делает другой.

Развитие темы в действие позволяет исследовать разные трудности, с которыми сталкивается ребенок с ограниченными возможностями здоровья: взаимодействие с другими, доверие, границы, сепарация и так далее. Суть этой техники заключается в том, что после обсуждения какой-то темы, психолог помогает детям перевести это в движение, найти проблеме телесное выражение, так как на словах часто не возможно полностью выразить проблему. Иногда наблюдается несоответствие между тем, что ребенок говорит и что делает, а невербальное поведение трудно скрыть или изменить. В результате оно очень точно показывает, что происходит.

Использование ритма: двигательная деятельность, которая использует ритмические телодвижения, такие как фольклорные танцы или упражнения, усиливают ощущение общности, сплоченности у детей в группе. Ритмичное действие помогает продлить вовлеченность в деятельность, способствуя согласованному использованию тела[5, с.23].

Работа с реквизитом: для некоторых детей с ограниченными возможностями здоровья непосредственные отношения с другими могут быть болезненными или пугающими переживаниями. Тогда соединению участников группы может помочь работа с предметами. Более того, предметы могут способствовать прямому выражению чувств, когда действительные чувства слишком пугают. Держась за растягивающуюся полоску ткани, ребята могут ощутить себя частью группы, даже если испытывают недостаток в социальной связанности. В коррекции детей, страдающих аутизмом, атрибуты на начальном этапе занятий помогают установлению контакта и взаимодействия детей с педагогом и друг с другом. Например, дети могут передавать какой-то предмет под музыку друг другу, держаться в хороводе за платочки или ленточки. Для агрессивных детей можно использовать ленты для отреагирования накопившихся эмоций, под какую-то быструю, резкую музыку, а затем с теми же лентами попробовать импровизировать под медленную, плавную и спокойную музыку. Можно предложить детям выбрать понравившийся предмет и поимпровизировать с ним. Часто у них получаются очень красивые движения, которые можно потом включать в танец. Это важно делать до изучения движений, иначе вы спродуцируете детей, и они будут показывать то, что выучили. Или можно дать ребятам задание: каждому придумать по два движения с данным предметом.

Работа с реквизитом вызывает и стимулирует естественную телесную реакцию. Занятия по танцевально-двигательной терапии включают в себя множество разных техник: импровизации предусматривают высокий уровень владения и управления своим телом. Импровизация развивает образное мышление, артистизм, творческие способности, снимает напряжение. Во время танцевальных игр дети учатся выражать свои чувства и эмоции. Развивая координацию и моторику, дети становятся более ловкими и

быстрыми, что повышает их самооценку. Взаимодействуя в танцевальных играх с группой, дети учатся общаться.

Таким образом, групповые занятия по танцевально-двигательной терапии создают благоприятные условия для развития группового взаимодействия, появляется возможность для сотрудничества, оказания поддержки и взаимопомощи. Коллективная работа, основанная на совместной деятельности, способствует формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей, выстраивает гармоничные взаимоотношения и помогает преодолеть социальную отчужденность. Все это способствует социализации детей разного возраста и с разными трудностями.

Литература

1. Грэндлюнд, Э., Оганесян, Н.Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э. Грэндлюнд, Н.Ю. Оганесян. – СПб.: Речь, 2011. – 288 с., ил.
2. Козлов, В.В., Гиршон, А.Е., Веремеенко, Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В.Козлов, А.Е.Гиршон, Н.И.Веремеенко. - М.: Речь, 2005. - 286 с., ил.
3. Раздрокина, Л.Л. Танцуйте на здоровье. Танцевально-игровые тренинги. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 157с.
4. Шкурко, Т.А., Танцевально-экспрессивный тренинг / Т.А.Шкурко. – СПб: Издательство «Речь», 2003.- 192с.
5. Методическое пособие «Вводный курс по танцевально-двигательной терапии»/ ИП и ПА. – М., 2014. – 77с.

Специальная школа – один из ресурсов для организации инклюзивного образования

Жданова О.В.,

заместитель директора по учебной работе,

Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

Изменения, происходящие в России, затрагивают все сферы жизни и деятельности общества, особенно это касается школьного образования. Ратификация Россией Конвенции о правах инвалидов задала направление на инклюзивное образование. Закон «Об образовании в Российской Федерации» определил возможные формы образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения получают не только право на существование, но и возможность дальнейшего развития. Специальная школа является одним из ресурсов для организации инклюзивного образования.

В сложившейся ситуации необходимо создание ресурсных Центров, решающих следующие задачи:

1) Научно-методическая и консультативная поддержка общеобразовательных школ и образовательных учреждений, реализующих интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

2) Оказание ранней педагогической помощи детям с ОВЗ, коррекция недостатков развития.

3) Предоставление дошкольных образовательных услуг детям с ОВЗ.

4) Обеспечение информационно-психологического сопровождения семьи.

5) Проведение обучающих семинаров и курсов повышения квалификации.

6) Разработка, апробация и распространение программ, методик, технологий работы с детьми с ОВЗ.

7) Организация обучения, воспитания, оказание коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ с дальнейшей их интеграцией в массовые образовательные учреждения.

Школа-интернат II вида г. Советска Кировской области, являясь на протяжении нескольких лет базовым образовательным учреждением Кировского института развития образования по проблемам интегрированного и инклюзивного образования, успешно решает данные задачи. Школа является мощным ресурсом для

сопровождения педагогов и обучающихся в условиях внедрения инклюзивного образования и готова к созданию Центра психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Одним из условий данной деятельности является кадровое обеспечение. Педагоги школы имеют опыт работы с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья; взаимодействуют с педагогами общеобразовательных учреждений города, района, области по вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; консультируют родителей; обладают высокой мотивационной, психологической и профессиональной готовностью к осуществлению сопровождения.

Изменения, связанные с интеграционными процессами в школе, закреплены в нормативно-правовой базе. Существенно обновлена и улучшена материально-техническая база школы, в том числе специальное оборудование для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Спроектированная нами модель Центра психолого-медико-педагогической реабилитации и коррекции представляет собой совокупность четырех отделений: консультативно-диагностическое отделение, реабилитационное отделение, дошкольное отделение, школьное отделение. Каждое отделение представлено определенными направлениями.

Руководство, методическое обеспечение и взаимодействие планируется осуществлять через научно-методическое отделение. Дошкольное и школьное отделения существуют и сейчас. В них планируется шире использовать практику обучения по индивидуальным образовательным программам, адаптированным программам и в дистанционной форме. Вновь планируется открытие консультативно-диагностического и реабилитационного отделений, как расширение и углубление соответствующих существующих служб. Возрастёт роль межведомственного взаимодействия и взаимодействия с родителями.

Данная модель Центра в условиях небольшого районного центра служит выполнению социального заказа общества, создаёт условия для полноценного и максимального проявления положительных сторон индивидуальности каждого ребёнка с ограниченными

возможностями здоровья и его психолого-медико-педагогическое сопровождение, непрерывное поддержание силами всех специалистов.

Гармоничное развитие личности детей и подростков и получение ими доступного опыта в освоении культурной среды средствами театрально-драматического искусства

Захарова Е.Е.,

педагог дополнительного образования

ГБОУ ЦДиК «Участие»,

структурное подразделение «Северо-Восток», г. Москва

Современные дети живут в очень сложном по своему содержанию и тенденциям социализации мире. Как свидетельствует мировой и отечественный опыт, число детей с отклонениями в психическом и физическом развитии постоянно увеличивается, а многие здоровые дети, попадая по ряду причин в неблагоприятные для социального развития ситуации, теряют необходимую ориентацию в ценностях и идеалах. А это, в свою очередь, приводит к деформации формирующейся личности, следствием которой являются неразвитость нравственных и эстетических представлений, невозможность личностного роста, неадекватность самооценки и самовыражения, затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, неспособность к эмпатии, неумение конструктивно выстраивать отношения [3, с. 3].

Помочь ребёнку изжить эти и подобные им проблемы или, по крайней мере, сгладить их остроту, научить его справляться с жизненными трудностями, развить в той или иной степени присущую каждому креативность и в итоге сделать его личность более гармоничной – в этом я как педагог, художественный руководитель и режиссёр детского театра вижу конечную цель своей работы. Занятие театром, хотя и выглядит на первый взгляд времяпрепровождением скорее досуговым, развлекательным, на самом деле работа чрезвычайно серьёзная.

Отечественными психологами, в первую очередь Львом Семёновичем Выготским, Сергеем Леонидовичем Рубинштейном, Борисом Михайловичем Тепловым достаточно всесторонне и глубоко проанализировано и экспериментально подтверждено влияние театра на интеллектуальное, нравственное, эстетическое развитие личности, положено начало изучению природы художественных способностей человека и его предрасположенности к театральному искусству как форме деятельности.

Театр, возникший едва ли не на заре человеческой цивилизации как наиболее доступный массовому сознанию институт рефлексии, мощно и благотворно влияет на духовно-эмоциональный мир человека, тем самым формируя его целостный облик. Театральная работа связана с процессом создания особого рода ценностей, главной из которых является всестороннее развитие духовно-творческого потенциала человека. Причём данный потенциал реализуется не только в сфере художественной практики, но и во всей системе взаимоотношений человека с окружающим миром. Эстетическая игра, своего рода забава, незаметно преображает богатство нравственного содержания искусства в личностное достояние.

Нам, родителям и педагогам, необходимо стимулировать и поддерживать стремление ребёнка заниматься театром с раннего возраста и во все периоды детства – и мы будем вознаграждены как минимум его успехами в общем развитии. А как максимум занятие театрально-драматическим искусством – это благотворнейшее воздействие на память, волю, воображение, чувство, внимание, мышление. Оно помогает развить логику, овладеть свободой движений, освободиться от внутренних зажимов, воплотить через игру несбывшиеся идеи и мечты, поверить в себя. Здесь приобретаются навыки решения конфликтов и публичного поведения, проверяется действием множество межличностных взаимодействий: я и ровесники, я и взрослые, враг и друг, сильный и слабый... И это не говоря о художественно-эстетическом развитии каждого приобщённого с детства к волшебному миру театра [2, с. 10, 11].

Наш коллектив «Детство. Отрочество. Юность» гордится своей пятнадцатилетней историей. Состав участников постоянно

обновляется, но из года в год неизменно одно: в разновозрастных группах на равных сосуществуют и сотрудничают дети и подростки разного уровня социального, интеллектуального и физического развития. Так что же так привлекает таких разных по возрасту, уровню социализации и общего развития детей в нашей театральной студии? Ответов множество, практически у каждого участника театрального действия он свой, но я сегодня попробую озвучить хотя бы основные.

Итак, ответ первый. На наших занятиях царит доброжелательная, доверительная и деловая атмосфера творческого поиска и соревнования. Здесь можно пошуметь, немного побаловаться, поспорить то есть полноценно пообщаться с товарищами и педагогом. Тут можно не только побыть самим собой, но и открыть в себе что-то новое, о чём раньше даже не догадывался. Занятия искусством - это именно та стихия, которая, как уже говорилось выше, способствует росту личности как таковой, а не только приобретению набора знаний и усвоению неких норм.

Ответ второй. Уроки искусства всегда выполняют компенсаторные функции. Здесь восполняется дефицит движения, общения, личностной реализации, происходит ненавязчивая, подчас незаметная для ребёнка коррекция его психологических и социальных проблем. К примеру, неуспевающий в школе задиристый и агрессивный или, наоборот, робкий и зажатый ребёнок может оказаться незаменимым на театральных занятиях, и это значительно повысит его самооценку, научит общаться со сверстниками сначала внутри театральной группы, а потом и вне её, примирит с одноклассниками и школой в целом, поможет поверить в свою успешность. У тех, кто хотя бы раз пережил момент успеха, возникает потребность пережить его ещё и ещё раз. И это становится стимулом для дальнейшей работы.

Ответ третий. В таком театре, как наш, каждому найдётся своё место. Можно быть драматургом, художником, костюмером, бутафором, звукооператором, музыкантом. Для кого-то актуальны главные роли, для кого-то - массовка, которая позволяет любому участнику ощутить себя частью коллектива. Кто-то приходит просто посмотреть, пообщаться, в конце концов, просто попить чаю, долго не решаясь на участие в общей работе. Но и они, уверяю вас,

обязательно выносят из этих «театральных посиделок» что-то значимое для себя.

У ребят, посещающих театральные занятия:

- происходят качественные изменения в психоэмоциональном состоянии: появляется познавательный интерес, улучшается память, развивается воображение, богатство восприятия;

- прослеживаются положительные изменения межличностных отношений среди детей и подростков, появляются признаки конструктивного общения и снятия тенденций к негативу, приходит умение работать в команде;

- развиваются творческие способности: умение перевоплощаться, импровизировать, использовать такие средства выразительности как мимика, жест, движение, соответственно логике персонажа и с учётом места действия;

- происходит улучшение речевого развития: дикция становится более чёткой, а произношение – более правильным, ребёнок в той или иной степени овладевает динамическими оттенками голоса, в речи появляется смысловая фразировка, возрастает речевая активность и речевой объём;

- и, наконец, возникает «эффект достижения», когда полученные на занятиях навыки помогают ребёнку значительно улучшить качество его жизни, например, побороть неуверенность в себе, легче адаптироваться в школе или неформальном коллективе, наладить отношения с родителями и т.п.

За годы существования нашего Театра через него прошло несколько сотен мальчишек и девчонок, многие из которых теперь уже совсем взрослые. Не знаю, как сложились судьбы большинства из них, но вот с несколькими нашими выпускниками мы продолжаем поддерживать самые тёплые отношения. Ребята работают, учатся в колледжах или ВУЗах, таких, как РАТИ (бывший ГИТИС), Академия печати, аспирантура Университета культуры, некоторые уже создали свои семьи. Они много лет играли в нашем театре, выросли, ушли, но и сейчас время от времени забегают, чтобы рассказать о своих достижениях или обсудить свои теперь уже взрослые проблемы. Совсем скоро эти бывшие мальчики и девочки станут: журналистом,

культурологом-антропологом с учёной степенью, юристом, театральным критиком, экономистом, социальным педагогом.

Принято думать, что творчество опирается лишь на природную одарённость. Однако природа только предоставляет человеку задатки, способности формируются в общении с другими людьми, а от культуры зависит, в какое русло будут направлены эти творческие силы [4, с. 85]. И наша скромная задача – в самом начале пути верно нанести разметку на уходящие к горизонту тропинки, расставить нужные указатели и сделать так, чтобы детям захотелось шагать по этим дорогам как можно дольше.

Литература

1. Гуров, С., Савенкова, Ю. Театр как средство воспитания и гармонического развития личности / Научная работа. - Рига, 2012. Размещено на <http://www.allbest.ru>.

2. Кипнис, М. Драматерапия: Театр как инструмент решения конфликтов и способ самовыражения. – М: «Ось-89», 2002.

3. Театр, где играют дети: Учеб.-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов/ Под ред. А. Б. Никитиной. - М.: ВЛАДОС, 2001.

4. Шеманов, А.Ю. «Протеатр» - открытие нового зрения / Особые театры России (Сборник-реестр. Выпуск 2). - М.: 2004.

Участие специалистов и важность совместной работы с родителями в реабилитации и социализации ребенка с ОВЗ

Калинина Т.А., педагог-психолог

Маланьина Т.Ю., педагог-психолог

Добрынина Е.Е., учитель-логопед

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Когда рождается ребенок, родители сразу задумываются о том, где и как он будет учиться, с кем он будет общаться. Родители строят планы по его дальнейшей жизни в обществе: детский сад, школа, друзья, институт, работа, семья. Все родители планируют подобный сценарий. Но рождение больного ребенка ставит семью в положение,

когда особенно остро встает проблема обучения, воспитания, социализации.

Социализация-это процесс и результат освоения человеком знаний, умений и навыков общественной жизни, выработка общепринятых норм поведения, усвоение ценностей, которые приняты в данном обществе. Этот процесс начинается в младенчестве и заканчивается в глубокой старости человека, т.е. продолжается всю жизнь, поскольку на протяжении жизненного пути человеку приходится осваивать множество социальных ролей, менять взгляды, привычки, вкусы, правила поведения и т.д. Социализация объясняет то, каким образом человек из существа биологического превращается в существо социальное.

От социализации следует отличать адаптацию (ограниченный во времени процесс привыкания к новым условиям), воспитание (целенаправленное воздействие на духовную сферу и поведение индивидов), обучение (приобретение новых знаний), взросление (социопсихологическое становление человека в определенном возрастном диапазоне). Социализация – процесс, который не поддается искусственному управлению или манипулированию. Если примеров ускоренного обучения множество, то примеров ускоренной социализации не существует.

Доказано, что ребёнок с ограниченными возможностями здоровья испытывает трудности проникновения в смысл человеческих отношений, потому что он не может их познать теми способами, которыми пользуется нормально развивающийся ребёнок.

Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Эта проблема является следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние физического и психического здоровья ребёнка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания, которые санкционируют существование недоступной для

инвалида архитектурной среды, общественного транспорта, социальных служб – ребёнок, имеющий инвалидность, может быть также способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей.

Дети с ограниченными особенностями здоровья (ОВЗ) представляют собой своеобразную группу населения, неоднородную по своему составу и различающуюся по возрасту, полу, социальному статусу, которая занимает значительное место в социально-демографической структуре общества. Воспитание, развитие и социализация детей с ОВЗ должны строиться в соответствии с Федеральным законом «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» и государственной программой «Доступная среда» на 2011-2015 годы.

Социальная реабилитация ребенка с ограниченными возможностями здоровья подразумевает предоставление равных возможностей во всех сферах жизни. Процесс адаптации к жизни в обществе достаточно сложен для детей с проблемами развития. На первый план выступает проблема подготовки таких детей к самообслуживанию, учебе, самостоятельной жизни и работе.

Социализация детей с ОВЗ предполагает не только определенный уровень трудовой адаптации, но и умение ориентироваться в окружающей жизни, соблюдая определенные правила и нормы поведения. Для этого необходимо формирование речи, коррекция и развитие у этих детей физиологических и психических функций. Помимо врачебной помощи, ребёнку нужна помощь таких специалистов, как нейропсихологи, физиотерапевты, педагоги-психологи, дефектологи, логопеды.

Нейропсихологическая реабилитация предполагает коррекцию отклонений и нарушений в психофизиологическом и речевом развитии, изменение поведения детей для достижения оптимального, с учетом особенностей ребенка, уровня социализации [2]. Поэтому

для каждого ребенка разрабатывается индивидуальная программа коррекции и реабилитации.

Нейропсихологи, психологи и логопеды проводят оценку состояния детей, используя методы нейро- и патопсихологической, речевой диагностики. Комплексная диагностика позволяет определить структуру имеющихся отклонений и нарушений психического и речевого развития, оценить уровень актуального развития и выявить потенциальные возможности, опираясь на которые выстраивается программа реабилитации.

Физиологической основой эмоционально-волевой сферы является взаимодействие связей, образующихся в коре больших полушарий и в подкорковой области. Ребенок с ОВЗ зачастую не доводит до конца задуманное и начатое дело, забывает о нем, теряет к нему интерес. Такие дети испытывают затруднения и при общении с окружающими, часто отсутствует мотивация и потребность в нем. У них недостаточно развита инициатива в общении. Они легче вступают в контакт со знакомыми людьми, им доставляет большие неудобства вынужденное общение с незнакомыми [3].

Поведение ребенка, имеющего подобные проблемы характеризуется трудностями целеполагания, контроля за деятельностью, проявляющиеся в том, что ребенок не испытывает желания активно действовать, а склонен к короткой и близкой мотивации. Ослабление силы волевых действий, связанное с недостатком стойких побуждений, обусловлено снижением функциональной активности мозга и тонуса эмоционально-волевой сферы. Увеличение импульсивных действий или наоборот привязка к стереотипным действиям мешает ребенку спокойно овладевать умениями и навыками, необходимыми для жизни в обществе.

Проводя речевую и нейрокоррекцию, мы постепенно вводим ребенка в мир понимания себя как личности, формируем у него основы правильного взаимодействия с другими членами общества. Курс речевой, психологической и нейрокоррекции начинается с индивидуальной работы, которая позволяет ребенку научиться

осознавать и ощущать себя, попутно формируя у ребенка уверенность в собственных силах, базовые знания и умения. Затем ребенок переводится в смешанную минигруппу сверстников с детьми с различными проблемами и без них.

Учитель-логопед обследует речевое развитие ребенка, выявляет его особенности и наличие патологии, определяет пути коррекции, исходя из индивидуальных возможностей каждого. Направляет ребенка на обследование к педагогам и врачам смежных специальностей. Специфические особенности психического и речевого развития ребенка с ОВЗ - это ослабление деятельности всей высшей нервной системы или снижение ее уровня и темпа.

Крайне важно для общения ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками наличие достаточного базового словаря. Словарный запас формируется соответственно возрасту. Чаще пассивный словарь значительно превосходит активный. Но даже и имея в пассиве достаточное количество слов, дети с ОВЗ имеют значительные затруднения в адекватном их применении в речи. Как правило, эти дети имеют нечеткое представление о лексическом значении слова, употребляя его вне контекста высказывания. Речь ребенка с ОВЗ крайне бедна как в словесном, так и эмоциональном, интонационном плане. Наблюдается грубое нарушение темпоритмической структуры речевого высказывания. Также, дети с ОВЗ имеют крайне низкий уровень развития слухо-речевой памяти и внимания. Детям трудно, а часто и практически недоступно понимание сложных словесных инструкций. Все это значительно затрудняет речевое общение ребенка, а значит, его социализацию.

Огромна и значима роль взрослого. Не только родителей, но и личности педагога, врача, любого, кто помогает реабилитировать и корректировать развитие ребенка.

Для составления и проведения адекватного индивидуального курса коррекции детей с ОВЗ необходимо взаимодействие всех возможных областей знания. Специалисты смежных направлений работают в тесном контакте. Они вместе планируют, анализируют,

воплощают в жизнь реабилитационные и коррекционные пути воздействия на ребенка. Не стоит забывать и о семье ребенка. Для семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, важными функциями являются коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная, целью которой является восстановление психофизического и социального статуса ребенка, достижение им материальной независимости и социальной адаптации. В результате влияния различных факторов, в том числе особенностей личностей членов семьи, их межличностного взаимодействия, определенных условий жизни семьи, нарушения структуры семьи функции семьи могут нарушаться [4].

Структура и функции семьи могут меняться в зависимости от этапов ее жизнедеятельности. Можно выделить следующие периоды жизненного цикла семьи, имеющей ребенка с ОВЗ:

- Рождение ребенка: родители узнают о наличии патологии, эмоционально принимают и привыкают к данной проблеме, сообщают другим членам семьи и близким.
- Дошкольный возраст ребенка: принимается решение о форме жизнедеятельности, происходит взаимодействие с различными специалистами, организовывается лечение, реабилитация, обучение и воспитание ребенка.
- Школьный возраст ребенка: продолжается взаимодействие с различными специалистами, принимается решение о форме школьного обучения, организации учебы, решаются проблемы взрослых и сверстников в общении с ребенком.
- Подростковый возраст ребенка: продолжается взаимодействие с различными специалистами, возникает привыкание к хронической природе заболевания ребенка, решается проблема изоляции ребенка от сверстников, происходит планирование будущей занятости ребенка.
- Период «выпуска»: продолжается взаимодействие с различными специалистами, семья привыкает и признает семейную ответственность, принимается решение о подходящем месте для проживания ребенка.

- Период без родителей: происходит перестройка взаимоотношений между супругами (если ребенок «пристроен») и начинается взаимодействие с различными специалистами по месту пребывания ребенка.

Таким образом, семья в жизни любого человека играет очень значительную и огромную роль. Особенно важно осознание семьи для ребенка, личность которого начинает формироваться. Для него семья – это самые родные люди, принимающие его таким, какой он есть, независимо от его состояния здоровья, социального статуса и индивидуальных особенностей. Это место, где можно попросить о помощи, поддержке и найти понимание, сочувствие, любовь. Но не стоит забывать о том, что семья может мешать его адаптации в жизни, стать причиной формирования негативных качеств в ребенке.

Именно в семье происходит усвоение различных навыков поведения, представления о себе и других, о мире. Поэтому адекватное отношение семьи к болезни ребенка, к его сложностям и проблемам – это важные факторы реабилитации растущего человека. От отношения к ребенку близких ему людей, зависит, какие чувства будут у него формироваться (чувства любви или же регрессивные реакции с тяжелой нервозностью, приводящие к эмоциональным взрывам.)

Родители детей с отклонениями в развитии особенно нуждаются в помощи психолога. Достижение гармоничной жизни семьи с ребенком, отличающимся от других, максимальное развитие потенциальных возможностей ребенка и каждого члена семьи, их успешная интеграция в общество – основные идеи психологической работы с семьей. Родители нуждаются в своевременной помощи в воспитании такой категории детей, в том числе социально-психологической, для преодоления их отчужденности в обществе и развития взаимопомощи среди таких, как они. Психологическая помощь заключается в обеспечении смысловой, эмоциональной поддержки семье в трудных ситуациях, возникающих в ходе развития ребенка. Психолог стремится понять каждого члена семьи,

обратившейся за помощью, осознать и принять сильные и слабые стороны семьи для решения возникающих проблем.

Традиционно психолого-педагогическая коррекционная работа заключается в том, что разные специалисты сосредоточены на ребенке, семья оказывается в «пассивной» позиции. Но следует отметить, что чем больше специалист будет привлекать членов семьи к совместной работе, тем выше будет ее эффективность. В коррекционно-развивающей работе с ребенком и семьей могут использоваться различные формы работы: индивидуальные, групповые занятия с ребенком, совместные занятия родителя с ребенком, однократное консультирование семьи, долговременное консультирование. Выбирается та форма работы, которая соответствует потребностям и возможностям семьи и ребенка [1].

Коррекционная работа с ребенком с ограниченными возможностями будет максимально эффективной только при условии активного включения родителей в этот процесс. Задача специалиста передать свой опыт, знания и умения семье и ближайшему окружению ребенка.

Литература

1. Виноградова, А.В. Клуб «Родительская академия» как площадка реабилитации детей с ограниченными возможностями и поддержки их семей / А.В. Виноградова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2012. - № 2.
2. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста. - М.: Академия, 2009. .
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010.
4. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. / О.В. Солодянкина. — М.: АРКТИ, 2007.

Особенности социализации детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

*Касицына М.А.,
старший учитель-дефектолог
ГБОУ детский сад № 908, г. Москва*

В Концепции национальной безопасности нашей страны обеспечение социального развития личности определяется как необходимое условие прогрессивного развития современного общества. Актуальность данной проблемы подтверждается обновлениями во всех сферах современного общества и в первую очередь - в сфере образования. Решение задачи по созданию условий для усвоения ребенком ценностных ориентиров общества с раннего возраста определяет его дальнейшую социализацию как общественную мотивацию поведения, связанную с потребностями личности и общества.

Социальное развитие детей в дошкольном образовательном учреждении осуществляется в условиях специально организованной, педагогически управляемой среде жизнедеятельности. И такая среда, в первую очередь, должна удовлетворять условие безопасной социализации дошкольника. Юдицева Н.Н. определяет безопасную социализацию как составную часть воспитания детей в процессе развития различных видов деятельности (познавательной, физической, коммуникативной и т. д.), выполнения различных социальных функций, присвоению дошкольниками разнообразных видов и фрагментов культуры (мировоззренческой, нравственной, эстетической). Такая безопасная социализация возможна при создании условий, когда приобретенные ребенком представления о нормах социального поведения реализуются в специально смоделированных педагогических условиях, позволяющих преодолевать проблемные или опасные ситуации, самостоятельно реализовывать продуктивное взаимодействие с сверстниками и взрослыми.

Для успешной социализации ребенка педагогам необходимо обеспечить условия для физического и психического развития (эмоционально-личностного, когнитивного, коммуникативно-

речевого, регуляторного); возможности для теоретического и практического усвоения моделей положительного социального поведения и личностного общения и взаимодействия; обогащения опыта и представлений детей о мире природы, людей, духовных ценностей (культуры, искусства, науки, религий и обычаев), спорта, мира предметов и вещей, представленного в знаковой, вещной, личностной формах, в формах общения, в типах и формах организации жизни и деятельности людей.

Таким образом, можно выделить ряд взаимосвязанных компонентов, определяющих успешность процесса социализации, это:

- коммуникативный компонент – овладение ребенка языком и речью, адекватность мотивов общения, способность учитывать позицию и намерения партнера по общению;

- познавательный компонент – познавательная активность, определенный уровень развития психических процессов и деятельности, овладение определенным кругом представлений об окружающей действительности;

- эмоционально-поведенческий компонент – нормативность поведения, которая включает первоначальное усвоение нормативного поведения, а затем формирование собственной позиции в отношении предъявляемых обществом требований через их переоценку и осмысление, способность адекватно эмоционально реагировать на различные ситуации, регулировать поведение и деятельность в соответствии с изменяющейся практической, коммуникативной и игровой ситуацией, добиваться поставленных целей;

- ценностный компонент – отношение ребенка к ценностям общества.

Формирование социальных компетенций является содержанием безопасной социализации воспитанников детского сада.

У детей с задержкой психического развития в той или иной степени страдают все выше перечисленные компоненты социализации, поэтому каждый педагог (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель) в рамках своей профессиональной компетенции планирует педагогическую деятельность с учетом коррекционной составляющей. Своевременное определение угроз социальной дезадаптации и реализация

оптимальной модели безопасной социализации наших воспитанников позволяет к началу школьного обучения в одних случаях полностью преодолеть недостатки развития, в других, - значительно их снивелировать.

В реализации поставленных задач центральное место занимают психолого-педагогическая диагностика и мониторинг. С их помощью выявляются риски и угрозы различных сфер развития воспитанников детского сада, их взаимовлияние.

Учитель-дефектолог выявляет особенности сформированности познавательной деятельности и психических процессов, общей и ручной моторики, сенсорных представлений, роли речи в познавательной деятельности и общей осведомленности детей.

Учитель-логопед проводит традиционной логопедическое обследование, но с учетом особенностей речевого развития детей с ЗПР.

Педагог-психолог сосредотачивает свое внимание на особенностях эмоционально-личностного развития, саморегуляции поведения, на межличностном взаимодействии в детском коллективе и со взрослыми, психическом благополучии детей.

В нашем детском саду в рамках инновационной деятельности были разработаны и апробированы содержание и формы диагностической документации и методических рекомендаций. Рабочие и методические материалы отражают современные требования и тенденции к данному виду документации, включают в себя как количественную, так и качественную оценку деятельности детей при выполнении диагностических заданий. Обработка результатов диагностического обследования проводится с помощью программы Microsoft Office Excel, что позволяет значительно упростить обработку полученных результатов, представлять их в легко воспринимаемых наглядных формах: таблицах, гистограммах.

В рамках психолого-педагогического консилиума педагоги совместно обсуждают полученные результаты, согласовывают планы психолого-педагогического сопровождения.

Кроме специфических недостатков развития при ЗПР, социализации детей имеет еще ряд специфических особенностей:

– базовые ценностные ориентации формируются и закрепляются на уровне эмоционально-ценностных отношений в процессе вхождения в социум;

– дети не способны критически оценивать социальные нормы поведения и воспринимают их, как предписанные регуляторы;

– усвоение норм поведения строится на подчинении взрослым, выполнении определенных правил и требований;

– у детей ведущая роль принадлежит мотивации поведения.

Специфика социализации ребенка с ЗПР требует специальной организации деятельности – комплексного сопровождения социального становления ребенка в процессе его воспитания, образования и развития. Особенностью модели психолого-педагогического сопровождения является то, что практически все педагоги, работающие с детьми, планируют все выше перечисленные направления, но применяют разные методы и приемы, взаимодействуя с детьми, они по-разному расставляют акценты. Так, например, на занятии «Коррекционная ритмика» педагог включает в структуру каждого занятия четыре группы задач.

А). Развитие и коррекция основных видов движений, их серийности, музыкально-ритмических движений.

Педагог подбирает игры и упражнения, направленные на:

– нормализацию мышечного тонуса, тренировку отдельных групп мышц и развитие основных видов движений;

– выработку правильной осанки, чувства равновесия;

– развитие точности, координации, плавности, переключения движений;

– преодоление двигательного автоматизма.

Музыкально-ритмические упражнения направлены на:

– формирование чувства музыкального темпа, размера, восприятия ритмического рисунка;

– согласование движений с музыкальным темпом и ритмом;

– изменение характера движений в соответствии с изменением контрастов звучания (громко - тихо, быстро - медленно, высоко – низко);

– согласование движений со словами и пением.

Игры и упражнения, направленные на развитие выразительности имитационно-подражательных движений:

- под музыку,
- без музыки по вербальному представлению об объекте (изображение движений медведя, лисы, зайчика, кошки, лыжника, наездника и т.п.).

Б). Развития и коррекции психических функций и компонентов деятельности, совершенствования психомоторики.

Предлагаемы игры и упражнения, направленные на развитие

- быстроты и точности реакции на звуковые или вербальные сигналы;
- различных качеств внимания (устойчивости, переключения, распределения);
- всех видов памяти (зрительной, моторной, слуховой);
- словесной регуляции действий на основе согласования слова и движений (слово управляет движением);
- умения реализовывать запрограммированные действия по условному сигналу.

В). Развития способности ориентироваться в собственном теле и пространстве;

Предлагаемы игры и упражнения направленные на развитие

- ориентировки в собственном теле, пространственной организации движений;
- оптико-пространственной ориентировки в пространстве зала через движение;
- пространственных представлений: понимание вербальных инструкций, отражающих пространственные отношения и выполнение действий на основе вербальной инструкции;
- способности к словесному выражению пространственных отношений (движение влево, вправо, назад, вперед, руки вверх / вниз и т.д.).

Г). Развития эмоционально-волевой сферы и личностных качеств.

Предлагаемы игры и упражнения направленные на

- формирование способности к пониманию различных эмоциональных состояний на основе восприятия невербальных стимулов (мимика, пластика и т.д.);
- развитие способности к созданию выразительного образа с помощью невербальных средств;

развитие произвольности при выполнении движений и действий;

- развитие умения выполнять совместные действия.

Также педагог предлагает детям задания, способствующие становлению продуктивного взаимодействия в группе (паре), развитию воображения, детской фантазии, творчества. В каждое занятие включены специальные дыхательные упражнения, которые способствуют укреплению голоса, преодолению внутренней эмоциональной и мышечной скованности у детей. Правильное дыхание не только позволяет регулировать психическую деятельность, эмоциональные состояния, но и длительно сохранять приобретенные навыки и умения.

Таким образом, на занятии «Коррекционной ритмикой» решается целый комплекс разноплановых коррекционных задач. Любая из них может быть включена (и включаются) на занятиях дефектолога, логопеда, психолога.

Многолетняя практика работы с детьми с ЗПР убедительно показывает, что существенное влияние на социализацию детей оказывают микроклимат в семье и условия семейного воспитания. Одной из ведущих задач педагога-психолога в условиях детского сада для детей с ЗПР является выявление угроз социального развития ребенка в семье. Психолог анализирует характеристики микросреды, продуцирующие угрозы социального развития, устанавливает зависимости доминирующих характеристик микросреды и показателей социального развития ребенка на разных этапах онтогенеза. Это позволяет достоверно и объективно оценивать угрозы социального развития ребенка с ЗПР в разных микросредах его жизнедеятельности.

Сегодня большинство специальных психологов рассматривает семью как реабилитационную структуру, обладающую потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка, поэтому важной задачей становится повышение педагогической компетентности членов семей каждого воспитанника. Для этого педагоги каждой группы детского сада создали виртуальное пространство для общения в системе ИНТЕРНЕТ, где они размещают различные материалы для родителей, формируемые по усмотрению самими педагогами, и по

запросу родителей. Также родители получают информацию через наглядные формы: специально разработанные буклеты, стенды, презентации. Один раз в неделю специалист выходит на работу во вторую смену, что позволяет обсудить с родителями проблемы и достижения детей.

Таким образом, формирование социальных компетенций у детей с ЗПР и оптимизация микросоциальных условий воспитания в семье и группе детского сада способствуют созданию условий их безопасной социализации и жизнедеятельности.

Литература

1. Андрееenkova, Н.В. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. – Вып. 3. - М., 1970.
2. Касицына, М.А., Бородина, И.Г. Коррекционная ритмика. Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. - М., 2005.
3. Левченко, И.Ю., Ткачева, В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М., 2008.
4. Мастюков, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. - М., 1992.
5. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
6. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб., 2008.
7. Хломов, Д.Н., Баклушинский С.А., Казьмина О.Ю. Руководство по оценке уровня развития социального поведения / Рос. Акад. образования, Центр социологии образования. – М., 1993.
8. Юдицева, Н.Н. Об особенностях становления идентичности и отношения к другим у социальных сирот/ Н.Н. Юдицева // Дефектология. - 2006. - N 1. - С. 36-41.

Флористика как средство развития творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья

Ковязина Е.В.,

учитель начальных классов, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

Всестороннее развитие детей, актуализация заложенных в них природой способностей и задатков позволяет формирующейся личности в будущем занять достойное место в обществе. Особенно это важно для воспитанников учреждений интернатного типа, детей с ограниченными возможностями здоровья, которые характеризуются проблемами в установлении продуктивных межличностных взаимоотношений, замедленным самоопределением, неразвитостью способностей к социальной интеграции и адаптации.

В данном контексте важное значение приобретает целенаправленное развитие творческого воображения на различных этапах реализации процессов обучения и воспитания. Предпосылки к творческому развитию и саморазвитию личности закладываются в детстве. Поэтому возросшие требования предъявляются к начальным этапам становления личности ребенка, особенно к начальному школьному, во многом определяющему дальнейшее ее развитие.

Практика показывает, что школьники с нарушением слуха младшего и среднего школьного звена имеют в своем большинстве низкий уровень творческого потенциала, что характеризуется неустойчивым интересом к творческой деятельности, слабовыраженной увлеченностью, сниженными познавательными интересами. Знания, умения и навыки детей недостаточно полные и позволяют осуществлять лишь репродуктивную творческую деятельность или элементарное творческое преобразование объекта деятельности.

Эффективным средством в системе развития творческого потенциала учащихся является флористика. Флористическая деятельность как разновидность декоративно-прикладного творчества

близка по своему содержанию к природе и живописи: это искусство создания картин, композиций с использованием засушенного материала: листьев, семян, плодов и т.п.

На протяжении нескольких лет работаю по методической теме, связанной с развитием творческих способностей через работу с природным материалом. Полученные в результате исследования данные подтверждают необходимость работы с природным материалом, использование различных приемов на уроках трудового обучения, направленных на развитие творческого воображения обучающихся. Это проявилось в значительном улучшении количественных и качественных показателей деятельности воображения, характеризующих активность творческого воображения и его комбинаторных функций.

Работа с младшими школьниками, имеющими ограниченные возможности здоровья, предполагает применение в образовательном процессе большого количества наглядных пособий. Примером такого наглядного пособия является наборное полотно «Осенняя палитра», которое применяется для организации практической деятельности обучающихся при сборе природного материала, проведении осенних экскурсий.

Данное учебно-наглядное пособие широко может использоваться учителями начальных классов, воспитателями интернатных и общеобразовательных учреждений, воспитателями дошкольных учреждений при проведении экскурсий, на различных уроках и занятиях художественно-эстетического и естественно-научного циклов; педагогами дополнительного образования, работающими с младшими школьниками.

Одной из активных форм взаимодействия ребенка с природой в учебной и внеклассной деятельности является проведение экскурсий. Младшие школьники испытывают трудности в процессе проведения экскурсии в планировании своих действий в соответствии с поставленными задачами, в анализе результатов, умении делать выводы, обобщении знаний сразу по нескольким темам или направлениям работы, закреплении речевого материала экскурсии. Для продуктивной организации деятельности в процессе осенней экскурсии при сборе природного материала (листьев деревьев) было разработано и изготовлено совместно с детьми наборное полотно

«Осенняя палитра». Использование данного наборного полотна позволяет вычленивть объем и степень трудности материала (в том числе речевого), с которым знакомится ребенок (знакомство с видами деревьев, цветовым спектром, видовыми особенностями и т.д.), организовывать работу над заданиями индивидуального характера, в парах, в группах или фронтально.

В результате работы с «Осенней палитрой»:

- создаются условия для формирования умений планировать и контролировать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;

- формируются умения использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов;

- идет овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установление аналогий и причинно-следственных связей;

- развивается речь учащихся;

- цветное восприятие, наблюдательность;

- развивается умение работать в совместной деятельности.

Отличительной особенностью пособия является его компактность и мобильность использования на всех этапах экскурсии, возможность дальнейшего применения наглядных результатов анализа проведенной работы на занятиях; осуществление межпредметных связей на основе результатов наблюдений.

Пособие «Осенняя палитра» представляет собой наборное полотно (папку, коробку), на левой стороне которого расположены силуэты листьев деревьев, а правой – кармашки (коробочки) с обозначением цветов и цветовых сочетаний, в которых находятся карточки - цветные схемы. Данные карточки помещаются в наборное полотно при цветовом анализе собранного материала.

ОСЕННЯЯ ПАЛИТРА



Наглядное пособие «Осенняя палитра» используется на всех этапах экскурсии и может быть изготовлена детьми под руководством учителя. На подготовительном этапе на основе наглядных опор изучаемых объектов идет мотивация и постановка задач, дети получают представление о способе своей деятельности по изучению окружающего. В зависимости от возраста и подготовленности :

- Анализируют предлагаемую на занятии ситуацию (у осени рассыпались краски; организуется конкурс на самого внимательного художника; планируется сбор природного материала для конкретных работ или для младших ребят и т.п).

- Рассматривают наборное полотно-«палитру», куда им («художникам») необходимо собрать осенние краски, предполагают какими они будут.

- Отгадывают загадки о деревьях, определяют места их расположения.

- Работают с силуэтами зеленых листьев.

- Получают задания индивидуального характера (задания для работы в парах, в группах)- собрать листья разных цветов (цветовых сочетаний) одного дерева: листья одного цвета (цветовых сочетаний) различных пород деревьев.

На основном этапе после сбора листьев данное пособие позволяет:

- Анализировать правильность выполнения заданий по сбору природного материала. Результаты («краски») наносятся на наборное полотно («палитру»).

В случае, если учащиеся собирали листья без целевых установок даются задания:

-Классификация собранных листьев по виду. Дети выполняют задания: разложить листья по форме (отношению к породе дерева); определить листья каких деревьев собрали больше и почему; определить, листья каких деревьев не были собраны и найти их в парке (лесу).

-Работа на цветовое восприятие. Опираясь на цветную палитру пособия, назвать, все цвета, присутствующих в листьях. Отобрать листья, в которых соединились несколько цветов, определить к каким породам дерева они относятся, занести ответы в кармашки, используя карточки-опоры. В конце урока называются все «осенние краски», которые собрали за экскурсию на «палитру».

На заключительном этапе делаются выводы и обобщения на основе наглядных результатов, планируется дальнейшее использование собранного материала. После экскурсии «краски» с наборного полотна не раскладываются. Заключительным этапом может быть следующее занятие или урок, где закрепляются полученные знания детей, организуется контроль на основе результатов предметно-практической деятельности. Работа по цветовому восприятию продолжается при выполнении аппликаций из плоскозасушенного материала, когда дети смогут сделать выводы о изменениях цвета под воздействием сушки (например: красный и желтый цвет измениться на оттенки коричневого) и планировать, какие листья целесообразнее собирать для сушки.

Флористическое направление дает широкую возможность организации продуктивного взаимодействия взрослого и ребенка во внеклассной деятельности не только в начальном, но и в среднем и старшем звене. Уже несколько лет в школе существует кружок «Сувенир», который посещают дети от 8 до 17 лет. Работа по нескольким разделам позволяет овладеть не только техниками флористической направленности (создание композиций, коллажей: аппликаций и т.п.), но и техниками, используемыми в оформлении изделий (бисероплетением, квиллингом, оригами, техниками граттаж, декупаж, канзаши). Ряд учащихся (в основном старшие школьники) занимается по индивидуальным программам. Кружковцы - постоянные участники школьных и районных выставок, ярмарок и

конкурсов, что повышает социокультурную значимость деятельности учащихся, способствует развитию познавательного интереса и активности. 70% воспитанников ежегодно становятся победителями и призерами областных выставок-конкурсов юных флористов.

Профориентационное становление подростка как фактор стимулирования социализации

*Козель Е.В., педагог-психолог,
ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва
Козель В.Н., преподаватель кафедры
семейной, гендерной политики и ювенологии, РГСУ*

Профессиональное и личное у человека находятся в постоянной динамике, «гармонично сближаясь, то выступают в противоречие, то расходятся по разным векторам развития». Содержательная сторона профессионального становления заключается в преобразовании индивидуально важных качеств личности в социально и профессионально важные и значимые, а также, в формировании различных форм профессиональной активности, включая различные виды учебной и профессиональной деятельности.

Подростковый возраст совпадает с пятой стадией социализации – стадии отрочества (по Эриксону), которая характеризуется формированием центральной формы эгоидентичности (личностного «Я») и необходимостью найти свое профессиональное призвание. В связи с этим, профориентационное становление подростка является одним из факторов стимулирования социализации.

Существует множество определений понятия «социализация». В данной статье, социализация рассматривается как «...процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности» [2]. Социализация может происходить как в процессе стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования и воспитания – целенаправленного, педагогически организованного, планомерного развития человека, осуществляемого

в интересах его и (или) общества, к которому он принадлежит. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации. Понятие социализации было введено в социальную психологию в 40-50-е гг. в работах А. Бандуры, Дж. Кольмана и др. [2].

Профориентационное становление автором рассматривается как первый этап профессионального становления молодого человека. Рябоконт Е.А. в своем исследовании, дает следующее определение профессионального становления: «Профессиональное становление – это поэтапный, динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к развитию и изменению личностных и профессиональных качеств, формированию позитивного отношения к профессии и овладению профессиональными знаниями и умениями» [6, с. 12].

Для нашего исследования важной является также концепция личностно-ориентированного образования петербургского ученого В.И. Геницинского, которую описывает в своей монографии В.В. Сериков [7, с. 152]. Сущностью образования, по теории В.И. Геницинского, является проектирование таких ситуаций личностного развития, в которых стало бы возможно «свободное жизнепроявление личностных сил», увлечений, знаний, умений и навыков человека в смыслотворческой деятельности, способствующей обретению им профессионального становления или компетентности. Таким образом, в процессе обучения подросток имеет возможно развивать и личностные качества и профессиональные, что будет являться фактором его позитивной социализации.

В одной из последних работ А.К. Марковой уточняется определение профессионального становления, как «психического состояния, позволяющего действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека» [4, с.52]. Понятие «профессиональное становление» автор связывает с созреванием личности и обретением такого состояния, которое позволяет ему продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов.

В ходе исследования, мы определили, что, несмотря на наличие определенных теоретических и экспериментальных исследований особенностей и закономерностей протекания отдельных этапов процесса профессионального становления личности, на сегодняшний день в педагогической литературе все еще отсутствует четкое определение структуры всех этапов этого процесса.

Н.Н. Дьяченко, считая основанием периодизации профессионального становления принцип отношения человека к профессии в зависимости от уровня его профессиональной зрелости, выделяет в этом процессе пять этапов: «подготовка к выбору профессии; выбор профессии; профессиональная подготовка; профессиональная деятельность (профадаптация, переориентация); профессиональное совершенство» [1, с. 144] (см. табл.1).

Таблица 1.

Периодизация профессионального становления по Н.Н. Дьяченко

Название	Содержание
Подготовка к выбору профессии	<ul style="list-style-type: none"> • определение задач, составление плана профессионального воспитания; • определение средств; • изучение личности учащегося; • проведение экспериментов; • выявление профессиональных намерений учащегося; • предварительное ознакомление с профессиями.
Выбор профессии	<ul style="list-style-type: none"> • пробуждение профессиональных интересов, ознакомление с профессиями, производством, с учебными заведениями; • профконсультация; • профессиональное определение.
Профессиональная подготовка	<ul style="list-style-type: none"> • развитие профессиональных интересов, профессиональных навыков; • овладение методами труда; • изучение передового опыта по данной профессии

Профессиональная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • перенос профессиональных знаний в трудовой процесс.
Профессиональное развитие	<ul style="list-style-type: none"> • повышение квалификации по профессии; • изучение новых профессий и овладение смежными; • глубокое теоретическое изучение содержания профессии, участие в научно-исследовательской работе по приобретенным профессиям.

Т.В. Кудрявцев выделяет в профессиональном становлении личности четыре основные стадии: «формирование профессиональных намерений; профессиональное обучение; профессиональная адаптация; частичная или полная реализация личности в профессиональном труде» (см. табл.2) [3, с. 67-69].

Таблица 2.

**Уровни профессионального становления специалиста
по Т.В. Кудрявцеву**

Название	Содержание	Критерий этапа
Формирование профессиональных намерений	Происходит возникновение и формирование профессиональных намерений под влиянием общего развития и первоначальной ориентировки и приобщения к различным сферам труда в общеобразовательной школе	Социально и психологически обоснованный выбор профессии
Профессиональное обучение	Происходит целенаправленная подготовка к избранной профессиональной	Профессиональное самоопределение как показатель и конечное звено

	деятельности в ходе систематического обучения, в любом из типов учебных заведений (ПТУ, техникум, вуз)	профессионального обучения
Профессиональная адаптация	Происходит активное вхождение в профессию и нахождение своего места в системе производственного коллектива	Высокие производственные показатели деятельности, определенный уровень развития профессионально значимых качеств и психологический комфорт
Начальный период	Отражает переход ученика общеобразовательной школы в учащиеся после школьного учебного заведения	
Период «профессионального старта»	Происходит более глубокое овладение «тонкостей» профессии, переход к самостоятельной трудовой деятельности	
Полная реализация личности в самостоятельном профессиональном труде	Характеризуется степенью овладения операционной стороной профессиональной деятельности, уровнем сформированности отношения к делу, мерой творчества и мастерства	Профессиональное мастерство

К. Маркова, изучая психологию профессионализма, выделяет в этом процессе пять уровней[4, с. 49]:

- допрофессионализм;
- профессионализм;
- суперпрофессионализм (высший профессионализм);
- непрофессионализм (псевдопрофессионализм);
- послепрофессионализм.

Внутри каждого уровня она выделяет этапы (адаптации, самоактуализации, свободного владения профессией, творческого самопроектирования себя как личности) и ступени. Следует отметить, что названные уровни, этапы, ступени не являются в понимании А.К. Марковой жесткой схемой, а лишь гибкой ориентировочной основой для всех специалистов. Таким образом, необходимо отметить, что, по мнению исследователя, в профессиональном становлении все люди, независимо от профессии, проходят ряд похожих этапов. В общем виде это:

- Подготовительный (до обучения в учебном заведении, на этом этапе происходит выбор профессии);
- Основной (период обучения в учебном заведении);
- Послевузовский (после окончания учебы, связанный с развитием всех сущностных сил личности специалиста с целью ее наиболее полной реализации).

Каждый этап характеризуется качественными изменениями, которые можно фиксировать, изучать, вносить коррективы.

Несколько иные периоды профессионального становления личности выделяют Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк [9], причем каждый период, по их мнению, завершается кризисом. Вот эти периоды профессионального становления:

1. оптация – кризис учебно-профессиональной ориентации;
2. профессиональное образование и подготовка к профессиональной деятельности – кризис пересмотра и коррекция профессионального выбора;
3. профессиональная адаптация – кризис профессиональных ожиданий;
4. первичная профессионализация – кризис профессионального роста;

5. вторичная профессионализация – кризис профессиональной карьеры;

6. мастерство - кризис социально-профессиональной самоактуализации;

7. уход из профессиональной жизни – кризис утраты профессии.

В результате проведенного нами анализа, была составлена следующая сравнительная таблица (см. табл.3).

Отметим, что в самом общем виде все авторы выделяют следующие этапы:

- подготовительный (до обучения в учебном заведении, на котором происходит выбор профессии);
- начальный (период обучения в учебном заведении);
- основной (после окончания учебы, связанный с развитием всех сущностных сил личности специалиста с целью ее наиболее полной реализации).

Таблица 3.

Различные подходы к периодизации профессионального становления

Исследователь	Названия периода	Название каждого периода
Т.В.Кудрявцев	Стадии	- формирование профессиональных намерений и сознательный выбор профессии; - профессиональное обучение; - профессиональная адаптация; - частичная или полная реализация личности в профессиональном труде
Н.Н. Дьяченко	Этапы	- подготовка к выбору профессии; - выбор профессии; - профессиональная подготовка; - профессиональная деятельность; - профессиональное совершенство
А.К. Маркова	Уровни	- допрофессионализм; - профессионализм; - суперпрофессионализм;

		<ul style="list-style-type: none"> - непрофессионализм; - послепрофессионализм
	В каждом уровне существуют этапы:	<ul style="list-style-type: none"> - адаптация; - самоактуализация; - мастерство; - в каждый этап входят ступени
Э.Ф. Зеер Э.Э. Сыманюк	Периоды	<ul style="list-style-type: none"> - оптация; - профессиональное образование и подготовка; - профессиональная адаптация; - первичная профессионализация; - вторичная профессионализация; - мастерство; - уход из профессиональной жизни;

Каждый этап характеризуется качественными изменениями, которые можно фиксировать, изучать, вносить коррективы.

Резюмируя выше сказанное, можно сделать следующие выводы. В профессиональном становлении все люди, независимо от профессии, проходят ряд похожих этапов: подготовка к выбору профессии, выбор профессии, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессиональное совершенство (послепрофессионализм). Каждый этап характеризуется качественными изменениями, которые можно фиксировать, изучать, вносить коррективы. При это первый этап профессионального становления является важным в отношении процесса социализации подростка.

Литература

1. Дьяченко, Н.Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. - М.: Высшая школа, 1988. - 144 с.
2. Куваева, Н.В. Профессиональное становление в процессе социализации молодого инвалида: диссертация ... кандидата социологических наук : 22.00.04.- М., 2006.- 159 с.
3. Кудрявцев, Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. - 1981. - № 2. - С.67-69.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

5. Розов, Н.С. Ценностное обоснование гуманитарного образования в современном мире: автореферат дис. доктора философских наук : 09.00.11./ Розов Николай Сергеевич. - М., 2003., - 30 с.

6. Рябоконт, Е.А. Профессиональное становление военного специалиста в условиях военного вуза: дисс.канд.пед.наук.: 13.00.08./ Рябоконт Елена Александровна. - Кемерово, 2003.- 12 с.

7. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография. – СПб.: Перемена, 2004. - 152 с.

8. Соколов, Е.А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария. - Университетская книга, 2009. - 404 с.

9. Сыманюк, Э.Э, Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций// Учебное пособие для вузов.- Академический проект, Деловая книга, 2005.

Театрализованная деятельность как один из способов социализации детей с ОВЗ

Колобаева Е.Ю., учитель-логопед

Фомина А.А, педагог-психолог

ГБОУ средняя образовательная школа №254,

Структурное подразделение № 6 (Детский сад №1751)

В нашей стране постоянно увеличивается число детей, которые имеют нарушения развития. Дети с ОВЗ, как и все дети, имеют право на образование, на активную, полноценную жизнь в социуме. Включение детей с ограниченными возможностями в общество это одна из актуальных социально-экономических и демографических проблем современного российского общества.

В нашем структурном подразделении функционирует 8 групп из них 6 групп для детей с ОДА, которые посещают, в том числе дети с тяжелыми патологиями развития (ДЦП). Дети, с особыми потребностями поступающие в массовые группы детского сада с трудом вступают в контакт с детьми и взрослыми. У этих воспитанников часто не сформированы слуховое внимание и восприятие. Многие дети испытывают трудности при ориентировке в пространстве, у них недостаточно развита познавательная активность, отмечалась незрелость эмоционально-волевой сферы.

Эмоциональные проявления их находятся на очень низком уровне. Некоторые дети могут быть пассивны, замкнуты, не выражать каких-либо эмоций. Другие напротив, слишком возбудимы и неорганизованны.

Поэтому мы проводим психолого-педагогические мероприятия в соответствии с индивидуально разработанным образовательным маршрутом для каждого воспитанника, это способствует выравниванию стартовых возможностей детей с особенностями развития при переходе на следующую ступень обучения. Но главная наша задача создание условий для социальной адаптации и дальнейшей интеграции в общество здоровых сверстников детей с особенностями развития.

Социализация детей с ОВЗ успешно происходит в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, необходимыми знаниями и умениями, у него формируются собственные убеждения, потребности, алгоритмы поведения, закладываются индивидуальные черты характера. Но возможности детей со сложной структурой дефекта развития в обучении не так велики как у здоровых детей. И все-таки необучаемых детей нет, только надо подобрать доступное для детей задание и запастись терпением. Для них важны пусть самые незначительные, едва заметные успехи ребенка в учебной или другого вида деятельности.

Посещение ребенком с ОВЗ массовой группы детского сада мы рассматриваем как создание первичное базы для социальной адаптации ребенка, которая включает в себя развитие способности активного приспособления к социальным условиям. Эта способность формируется по мере развития умения объективно оценивать обстановку и приводить свое поведение в соответствие с условиями окружающей среды. Опираясь на свой предыдущий многолетний опыт работы в Лекотеке и группах «Особый ребенок», а также изучив и проанализировав методическую литературу, мы пришли к выводу о том, что театрализованная деятельность является наиболее эффективным средством для развития у коммуникативных навыков и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников.

Используя игры драматизации, театрализованные игры мы стремимся помочь детям с особыми нуждами сформировать набор алгоритмов поведения в разных ситуациях, а также умения выбирать наиболее оптимальный вариант поведения. Эта задача успешно решается в процессе групповых игровых занятий с детьми. В ходе этих занятий мы используем элементы сказкотерапии, арттерапии, песочной терапии, музыкотерапии. Участие «особых» детей в групповых занятиях помогают в формировании гуманных чувств, снятию цикла замкнутости, одиночества, эмоционального напряжения. Ведь с «особым» ребенком необходимо играть также как со здоровым, только условия для игровой деятельности должны быть тщательно продуманы и подготовлены.

Потребность общения со сверстниками возникает на ранних этапах онтогенеза, дети с особенностями развития не исключение. Имея потребность в личном общении, «особые дети» часто лишены возможности их реализовать. Отсутствие общения с ровесниками негативно сказывается на развитии коммуникативных способностей детей. Поэтому мы активно используем игры драматизации. Они помогают адаптировать ребенка к существованию в социуме, выработать стереотипы поведения в различных жизненных ситуациях. А.Н.Леонтьев представляет игру драматизацию (театрализованные игры) как один из способов формирования «образа мира», через развитие пространственно-временной ориентировки, знакомство с законами природы – цикличностью, взаимосвязью и объектов и явлений окружающей действительности. Участие детей в театрализованных играх, расширяет их кругозор и позволяет познавать окружающий мир через образы, краски, звуки. Многие исследователи указывали на важность игры как для развития познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, творчества так и для развития речи и коррекции поведения. Драматизация позволяет осуществлять нравственное воспитание особого ребенка. Театрализованная деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость. Поэтому не случайно в каждой театрализованной игре есть сюжетный замысел, и ролевые действия.

В наших инсценировках мы, часто используем малые фольклорные формы песенки-прибаутки, потешки в которых отражается жизнь народа, его обычаи, социально значимые формы поведения. В процессе восприятия художественного образа через драматизацию у детей формируется особый вид познавательной активности в форме эмоциональных образов подкреплённых чувственными ощущениями. Это придаёт образу большую убедительность и наглядность.

Театрально-игровая деятельность – это не только игра, но и перевоплощение ребёнка в сказочного персонажа, данного сюжета. А использование сказочного сюжета - это заинтересованность ребёнка, концентрация внимания и ненавязчивое осуществление поставленных коррекционных задач совместно логопедом и психологом.

Логопед учит детей выразительно, эмоционально передавать образ каждого героя, используя для этого невербальные средства общения: мимику, пантомимику, жесты. Проводит беседу на темы из литературных произведений, учит охарактеризовать героев, рассматривать и обыгрывать серии картин, отгадывание загадок. Это способствует формированию связной речи детей и обогащает словарный запас. Психолог побуждает детей к поиску образных движений, передающие характерные действия героев. Это помогает вызывать добрые чувства, развивать воображение, творческое мышление, формируется эмоционально-волевая сфера, происходит коррекция поведения, развивается чувство коллективизма.

Для обеспечения успешности ребенка на занятиях мы создаем атмосферу психологического комфорта, устанавливаем контакт с каждым ребенком. Это возможно с помощью мимики, взгляда, улыбки, жеста, ласковой выразительной речи, а главное – положительного эмоционального настроения. Детям предоставляется относительная свобода в игре, организующая помощь оказывается только в том случае, если ребенок нуждается в ней. Педагоги предлагают доступные игры с движениями, которые не требуют особых усилий при выполнении. Игры могут сопровождаться песнями и музыкой с четким ритмом, короткими фразами, понятным текстом.

Для достижения оптимальных результатов мы используем определенный план занятия:

- приветствие;
- психогимнастика;
- упражнения для развития тонких движений пальцев рук, упражнения для развития речевых и мимических движений;
- театрализованные игры, инсценировки;
- прощание.

Мы используем театрализованные игры с разными видами театра (пальчиковый, настольный, плоскостной театр, би-ба-бо). В процессе занятий дети знакомятся или вспоминают сказки, персонажей разных произведений, стараются воспроизвести некоторые диалоги, мимикой, жестом, интонацией передать характер персонажа. Каждому ребенку в зависимости от индивидуальных особенностей подбирается роль. Кто-то из наших воспитанников может представить главного персонажа в постановке, для кого-то большая победа создать шумовое оформление, а другие могут сказать короткую фразу только дуэтом. Представление персонажей, позволяет детям испытать разнообразные чувства (гнев, страх, радость, печаль и т.д.), это значительно обогащает эмоциональный опыт детей.

Участие детей с ОВЗ в театрализованных играх, играх драматизациях положительно влияет на речевое развитие детей. В игре естественным путем происходит обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи и монолога, а самое главное диалога. В процессе нашей работы мы убедились в том, что в театрализованной игре формирование диалогической, эмоционально насыщенной речи происходит легче, чем на обыкновенных занятиях.

С помощью героев сказки или инсценировки дети приобретают опыт разного рода во взаимоотношениях между собой. Ребята учатся согласовывать свои действия с действиями своего партнера: слушать не перебивая; говорить, обращаясь к партнеру, уважительно относиться друг к другу. Это очень важно, т.к. является основой для дальнейшего общения со сверстниками и вне занятий. Знания и умения, полученные на наших занятиях, дети используют на музыкальных досугах, праздниках и спектаклях.

Выступая на праздниках, принимая посильное участие в музыкальных постановках и театрализованных играх, перед зрителями (родители, дети из других групп, студенты

педагогического колледжа, гости), дети учатся преодолевать тревожность, робость и страх. Сценарии, разработанные педагогами нашего детского сада, учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка, предоставляют детям равные возможности для участия в инсценировках и праздниках. Это помогает даже самым робким детям справляться с волнением и страхом.

Мы привлекаем родителей к театрализованным играм, это открывает дополнительный канал общения с ребенком, что особенно важно, если у ребенка проблемы с речью. Так как в драматизации активно используются все доступные ребенку возможности мимики и жестов. Устанавливается тесная связь между родителем и ребенком основанная на общности пережитого положительно опыта общения. А также формирует недерективный стиль воспитания. Часто эффективнее пропеть с ребенком потешку, чистоговорку или разыграть одну из разученных сценок, чем читать скучные нотации.

Использование театрализованных игр, игр драматизаций для развития жизненно необходимых навыков детей с ОВЗ и обогащения их социального опыта, помогли нам не только совершенствовать эмоционально-волевую сферу детей, корректировать поведение, но сплотит группы, создать благоприятный климат в детских коллективах. Совместная игра повысила социальную значимость детей с ОВЗ в глазах сверстников. Наши дети научились выражать свои эмоции и понимать чувства других, взаимодействовать друг с другом. Театрализованная игра стала для нас одним из самых эффективных способов и методов воздействия на ребенка, в котором наиболее ярко проявляется принцип обучения: учить играя!

Мы можем сделать вывод, что через театрализованную деятельность происходит всестороннее развитие любого ребенка, значительно облегчается его социализация и адаптация к условиям жизни в обществе.

Литература

1. Вечканова, И.Г. Театрализованные игры в реабилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – 144 с. – (Серия «Коррекционная педагогика»).

2. Дмитриева, Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение: Пособие для педагогов, психологов-практиков, родителей. – М.: АРКТИ, 2005. – 68 с. (Библиотека Психолога-практика.).

3. Ратнер, Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).

4. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Методическое пособие. Изд. 2-ое испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с. (Метод. библиотека).

5. Маханёва, М.Д. Театрализованные занятия в детском саду: М.: ТЦ «Сфера», 2001. - с.9-16, 76-121.

6. Набойкина, Е.Л. Сказки и игры с «особым» ребенком. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.

Социализация детей с нарушением слуха средствами музыкально-коррекционных занятий

Корнильева Т. Н.,

педагог дополнительного образования

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Дети с нарушением слуха – совершенно обычные дети. Они так же любят бегать, играть, петь и танцевать, веселиться и шалить, экспериментируют с разными предметами, строят, лепят и рисуют. Но очень часто им не с кем играть. Вместо членораздельной речи он издаёт возгласы, иногда пользуется жестами, не понимает обращённой речи. Этим его поведение резко отличается от сверстников с нормальным слухом, которые, если в силу возраста и не умеют говорить, понимают обращения. А их нечленораздельный лепет воспринимается окружающими как нечто совершенно естественное («Ведь он ещё маленький!»). Дети с нарушенным слухом должны жить вместе со слышащими и иметь равные с ними возможности. Это одна из главных задач социализации таких детей.

Социализация детей с ограниченными возможностями заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли

приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе. Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего, прежде всего, необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных учреждениях для социальной адаптации детей.

Основная проблема социализации это отклонения в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, в формировании общепринятых норм поведения. Очень полезны для социализации глухих и слабослышащих детей музыкальные занятия, где вместе занимаются слабослышащие и дети с нормальным слухом.

Музыкально-ритмические занятия базируются на взаимодействии музыки, движений и устной речи в различных сочетаниях: музыка и движение, музыка и речь, движения и речь. Музыка содействует ритмической организации движений, создает определенный эмоциональный настрой. Поэтому развитие слухового восприятия музыки способствует формированию у детей ритмических и выразительных движений. В свою очередь выразительные движения оказывают положительное влияние на развитие восприятия музыки. Двигательное моделирование музыкальных структур служит одним из основных приемов развития у детей слухового восприятия музыки.

Значение музыкально-ритмических занятий в том, что эти занятия развивают у слабослышащих детей тактильно-вибрационное, слуховое, зрительное внимание, координируют и корригируют движения, способствуют организованности детского коллектива, выработке ориентировки ребенка. На занятиях особое внимание отводится формированию ритмической структуры речи, что осуществляется с помощью развития у детей свободных, ритмичных, координированных движений, соединения их с музыкой и словом. Обучение исполнению песен помогают в развитии у детей дыхания, голоса, четкого произношения звуков, слоговых сочетаний,

вырабатывается правильное слоговое и логическое ударения и ритмичность речи.

На занятиях широко используются музыкально-двигательные упражнения. Развитие движения рук и ног, подвижные игры, танцы особенно необходимы детям с нарушениями слуха, так как у них нарушены правильная координация движений и равновесие; благодаря специальным двигательным занятиям выправляются вялые, нескоординированные движения этих детей. Музыкальные занятия благотворно сказываются на развитии голосового аппарата, у детей усиливается внимание, воображение, слуховая и словесная память, появляется более свободная ориентировка в пространстве, способность создавать музыкально-двигательные образы.

Взаимодействие музыки и устной речи при декламации песен эффективно для формирования ритмико-интонационной структуры речи слабослышащих детей. Вслушивание в мелодию, развитие слухового восприятия основных музыкальных средств темпоритмической и мелодической организации, динамических оттенков – содействуют овладению различными модуляциями голоса, динамическими оттенками, слитностью речи и адекватными паузами, ритмической организацией слов и фраз, изменением темпа речи. Дети учатся различать верхний и нижний регистры рояля, его звучание, паузы, перемену темпа, силу звука и разный ритм, что способствует улучшению качества речи.

На занятиях дети учатся воспринимать музыку правильно, выразительно и ритмично исполнять под музыку танцы, декламировать или петь под музыкальное сопровождение песни, играют на элементарных инструментах, знакомятся с классической и современной музыкой. Большое внимание уделяется развитию эмоциональной сферы детей. Познавательные процессы, воля и эмоции находятся в тесном взаимодействии. Эмоции могут оказывать регулирующие воздействие на познавательные процессы, их можно рассматривать как результат и основу познавательной деятельности человека. Отсутствие развитого эмоционального словаря и разнообразных способов его выражения может создавать в развитии ребенка личностные трудности в самоидентификации, общении с другими, реализации своих способностей.

Необходимо учить детей понимать эмоциональное состояние других, адекватно выражать собственные эмоции. В работе над эмоциональной сферой важно учитывать возрастную динамику формирования модального ряда эмоций при нормальном развитии ребенка. Простые эмоции – радость, страх, печаль, злость – дети хорошо понимают в 3-4 года. К старшему дошкольному возрасту (5-6 годам) происходит расширение модального ряда за счет социализации эмоциональных переживаний (обида, стыд, вина). В младшем школьном возрасте (7-8 лет) становится доступным понимание сложных эмоциональных состояний (отвращение, презрение, удивление и др.)

Дети с нарушением слуха испытывают затруднения в осознании явлений эмоциональной сферы, что связано с особенностями общего и речевого развития, взаимодействия с социумом. Главное направление развития эмоционально-волевой сферы - появление способности управлять эмоциями, то есть произвольного поведения. Поведение постепенно превращается из побуждаемого спонтанными чувствами и впечатлениями, в поведение «волевое», что означает переход от внешней к внутренней его регуляции, к возможности выбора собственного поведения. Основной, центральной характеристикой произвольного поведения в психологии принято считать его осознанность и сознательность. Именно осознанность своих действий, желаний, отношений делает возможным овладение и управление ими. Значимость выражения эмоций через движение состоит в том, что именно таким образом осуществляется знакомство с собственными эмоциями, дети учатся адекватно выражать, принимать и регулировать их.

Музыкальная деятельность, в силу её эмоциональности, привлекательна для ребёнка. Для успешного осуществления музыкальной деятельности, кроме общих способностей, дети должны обладать комплексом музыкальных способностей, объединяющихся в понятие музыкальность. Основой музыкальности является эмоциональная отзывчивость на музыку. Эмоциональная отзывчивость - одна из важнейших музыкальных способностей. Эмоциональная отзывчивость может быть развита во всех видах музыкальной деятельности - восприятии, исполнительстве, творчестве, так как необходима для прочувствования и осмысления

музыкального содержания, а, следовательно, и его выражения (в исполнительской и творческой деятельности).

В восприятии музыки главная роль принадлежит эмоциям как специфической реакции слушателя, вызывающей или духовное удовлетворение, или неудовлетворение, поэтому при слушании музыки у ребёнка возникают определённой силы положительные или отрицательные эмоции, отражающие его конкретное состояние. В теории эстетики оно называется эстетическим переживанием. Более сложные музыкальные произведения могут пробудить несколько различных эмоций. Музыка - интонационное искусство. Через интонацию она выражает огромное богатство эмоционально-смыслового содержания, центром которого является человек и его окружающий мир. Развивая у детей способность различать эмоциональную окраску, выразительность музыкальных интонаций, полезно сравнивать их с речевыми: вопросительными, утвердительными, просящими, грозными и т.д.

Воздействие музыки на глубочайшие слои эмоций, на душу несравненно сложнее и сильнее, чем других видов искусств. Особенно велико значение музыки для детского периода развития человека, когда эмоции являются генетическими формами регуляции поведения. Музыка способна волшебным образом помочь в развитии, разбудить чувства, обеспечить интеллектуальный рост. В программе большое внимание уделяется развитию воображения и творчества детей. Творческому развитию способствуют: самостоятельный выбор танцевальных движений под музыку, составление композиций из уже знакомых движений, импровизация ритмического аккомпанемента на элементарных музыкальных инструментах, определение выразительных средств для исполнения песни, подбор иллюстраций к прослушанной музыке.

Таким образом, предлагаемые в программе упражнения и игры направлены на обучение слушанию (восприятию) музыки и исполнение песен; игре на элементарных музыкальных инструментах, обучение музыкально-ритмическим движениям, танцам. А также на развитие и обогащение эмоциональной сферы у детей с нарушенным слухом, а именно: на умение адекватно воспринимать и различать эмоции, понимать эмоциональное состояние других людей и причины его возникновения, сопереживать, передавать

эмоциональные состояния вербальными и невербальными средствами, понимать художественные (литературные, изобразительные, музыкальные) произведения, оценивать поступки героев, контролировать свое эмоциональное состояние.

Особенности проведения коррекционно-развивающих занятий со слабослышащими детьми:

1. С потерей слуха значительно снижается объем речевой информации, которая участвует в формировании всех видов деятельности. Поэтому словесная речь является необходимым фактором при обучении двигательным действиям.

2. Включение речевого материала в содержание занятий по музыке и танцам положительно влияет на накопление и осмысление словарного запаса, связанного с формированием и совершенствованием двигательных умений, навыков и на развитие интеллекта ребенка.

3. Речевые инструкции должны быть краткими, четкими, произноситься в разговорном темпе.

4. На музыкальных занятиях пианино должно быть расположено так, чтобы каждый ребенок мог подойти к нему, прислониться и всем телом почувствовать вибрацию.

5. Без предварительного создания у учащихся образного представления об изучаемом упражнении, формирование правильных двигательных навыков, обучение заторможено уже в самом начале. Поэтому для создания образа и формирования мысленной модели изучаемого упражнения необходимо использовать: его показ, объяснение (в данном случае использовать все виды речи, жестовую, тактильную, устную и письменную), предварительную коррекцию ошибок на основе графической записи упражнения.

6. Обучение движениям должно быть организовано так, чтобы после показа педагогом, один учащийся объяснял выполнение упражнения и исправлял свои и другие ошибки. В связи с такой активизацией деятельности второй сигнальной системы и усилением ее роли в выработке новых связей возрастает эффективность обучения, а навыки, которые сформировались, легче переносятся в новые условия.

7. Необходимо добиться стабилизации и совершенствования навыков выполнения упражнений в условиях повышения нагрузки и

увеличения темпа выполнения задания.

8. Активно применять различные наглядные средства (иллюстрации, пиктограммы, таблички).

В процессе социализации на музыкальных занятиях ребенок приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определённые ценности и формы поведения. При этом сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций.

Литература

1. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология - М., 1993.
2. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. - М., 2000.
3. Леонгард, Э.И., Самсонова, Е.Г., Иванова, Е.А. Я не хочу молчать: Из опыта работы по организации обучения глухих и слабослышащих детей. – М.: Просвещение, 2000.

Влияние семьи на эмоционально-личностное развитие дошкольника

Лоскутова Н.В.,

воспитатель, ГБОУ средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением экономики №240, г. Москва

Чем дети отличаются от взрослых? Размером ладошек, ростом? Все мы эмоциональные существа, но, ни один взрослый не может сравниться в эмоциональности с ребенком. Плач, переходящий в смех, крик, сияющие глаза, надутые губки, визг, истерика, искренняя радость – все это эмоции детей. «Все взрослые хотят снова стать детьми» - почему? Возможно, они мечтают о возвращении к той детской эмоциональной непосредственности, искренности и полноте чувств. Ведь у детей все как на ладони. Но все ли видим мы?

Что делает ребенок, когда ему не купили желанную игрушку? Кто-то заплачет, другой закричит, устроит лежачую забастовку прямо в магазине, третий в лучшем виде исполнит все вышперечисленное.

Но девочка с большими глазами больно прикусит губы и , молча, пойдет прочь от желанной игрушки, робко держа маму за руку. Вполне ожидаемо, что родители первых начнут активно воспитывать своих чад, в растерянности перед окружающими, застыдят, накричат, применят силу, иногда поддадутся манипуляциям любимого чада. Но в голове промелькнет мысль: повезло родителям девочки, молча смилившейся со своей долей, «непроблемный», «удобный» с точки зрения родительства и воспитания ребенок.

Однако, нельзя однозначно утверждать, что реакция первых плохая, и последней - хорошая. Ребенок пока вовсе не знает, что открытое выражение гнева социально неприемлемо. И это уже звонок маме, маме девочки... Порой родители озабочены развитием в ребенке отдельных качеств, кажущихся исключительно значимыми, например развитием интеллекта (математических способностей и т.д.), и при этом не уделяется сколько-нибудь существенного внимания другим качествам необходимым ребенку. Ведь эмоции сопровождают нас всю жизнь. Значение эмоций, чувств в жизни в деятельности человека чрезвычайно велико. Они побуждают человека к деятельности, помогают преодолевать трудности в учении, работе, творчестве. Равнодушный, безразличный ко всему человек не способен ставить и решать большие жизненно значимые задачи, добиваться настоящих успехов и достижений.

Очень часто родители не задумываются, что воспитание чувств у ребенка, начиная с первых лет его жизни, является важнейшей задачей, не менее, а в каком-то смысле даже более важной, чем воспитание его ума. Не последнее место занимают эмоции и чувства и в учебной деятельности. С первых дней жизни ребенок сталкивается с многообразием окружающего мира (люди, предметы, события). Взрослые, прежде всего родители, не только знакомят малыша со всем тем, что его окружает, но всегда выражают свое отношение к вещам, поступкам, явлениям. Огромная ответственность стоит перед родителями – научить владеть своими эмоциями, А «владеть» не всегда означает «сдерживать».

Личность ребенка, степень ее гармоничности — дисгармоничности – это своеобразное зеркало, отражающее скрытое и явное влияние семьи. Иногда семья — благополучная,

беспроблемная, а ребенок сложный, имеет массу психологических и психосоматических отклонений в поведении. Откуда все это?

Давайте разберемся. Влияние семьи на развитие личности ребенка происходит путем воздействия нескольких факторов:

1. Механизм импринтинга, или запечатления: бессознательное усвоение базовых родительских установок, стереотипов поведения, культурных норм и ценностей, эмоциональных паттернов, духовной атмосферы семьи. Ребенок, словно губка, впитывает внутрисемейную атмосферу, причем это происходит с самого раннего возраста.

Встречаются родители, которые твердо убеждены, что в наше время нравственные нормы поведения исчерпали себя и не являются для детей необходимыми; кое-кто воспитывает у ребенка такие качества, как умение постоять за себя, не дать себя в обиду, дать сдачи. «Тебя толкнули, а ты что, не можешь ответить тем же?» - спрашивают в этих случаях у детей. В противовес доброте, чуткости, пониманию другого человека у детей нередко воспитывается умение бездумно применять силу, решать возникшие конфликты за счет подавления другого, пренебрежительное отношение к другим людям.

2. Фактор слова. «Вначале было слово...» Через общение ребенок формирует основные смыслы, которые впоследствии создают уникальную личность. Слова определяют основные жизненные стратегии человека.

Очень важно родителям быть бережными в отношении слов, которые они произносят, слово не воробей, вылетит — не поймаешь. «Не кричи! Не плачь на людях!», «Девочка не должна так себя вести!» - в семье не поощряется открытое выражение чувств, нет эмоциональной близости — результат: у ребенка формируется предрасположенность к пассивно-агрессивному поведению (та самая девочка, кусающая губы в магазине). Свободная экспрессия или эмоциональная сдержанность, запрет на выражение определенных эмоций формируют базовые эмоциональные стереотипы личности ребенка (застенчивость, погруженность в себя, неприветливость).

3. Интериоризация (внутреннее усвоение) мужского и женского начал. Образы матери и отца во многом определяют будущие отношения с мужчинами и женщинами вообще. Это так называемый эмоциональный микроклимат семьи. Чем более гармонична родительская семья: мужественный отец, женственная мать, разумная

иерархичность и соподчиненность членов семьи — тем больше вероятность будущих гармоничных отношений у ребенка. При отрицательных взаимоотношениях огромный вред настроению ребенка, его работоспособности, взаимоотношению со сверстниками наносит разлад родителей.

4. Эмоциональное отношение родителей к ребенку (проще - родительская любовь). Здесь можно выделить несколько вариантов отношения родителей к ребенку:

- безусловное эмоциональное принятие ребенка (любовь и привязанность «не смотря ни на что»). Родители четко отделяют личность ребенка и его поведение. Отрицательная оценка конкретных поступков и действий ребенка не влечет за собой отрицания его эмоциональной значимости для родителей.

- условное эмоциональное принятие (любовь, обусловленная достижениями, достоинствами, поведением ребенка). Ребенок должен заслужить своими успехами, примерным поведением, выполнением требований любовь родителей. Не справился, не смог — лишен любви (насколько прибавилось уверенности в себе у ребенка при таком типе взаимоотношений с родителями?);

- непоследовательное, противоположное эмоциональное отношение к ребенку (сочетание позитивных и негативных чувств враждебности и любви);

- равнодушное отношение (эмоциональная холодность, дистантность). Здесь речь идет о готовности самих родителей быть таковыми, личностная зрелость самих родителей;

- скрытое эмоциональное отвержение (игнорирование, эмоционально-негативное отношение к ребенку);

- открытое эмоциональное отвержение ребенка.

Безусловно, все перечисленные факторы, механизмы семейного влияния, воспитания действуют одновременно и взаимосвязано, тесно переплетаясь и проникая друг в друга. Дети учатся тому, что видят. Задача семьи - помочь ребенку приобрести необходимый жизненный опыт. Искреннее внимание родителей к личностным качествам и свойствам детей, к культуре эмоций и эмоциональным проявлениям укрепляет в сознании дошкольников значимость и важность особой сферы — сферы эмоций, жизненного реагирования на этот мир.

Что же важно делать родителям? Как не опоздать, не пропустить период времени, требующий заботы, внимания, воспитания со стороны родителя? Тот момент, когда ребенок способен впитывать, подражать, следовать за родителем.

Профилактика отклонений в эмоциональном развитии ребёнка:

- помните, что глубокий постоянный психологический контакт с ребенком – это универсальное требование к воспитанию. Контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу.

- помогайте вызывать внутренний эмоциональный отклик при прослушивании музыкальных сказок, учите сопереживать героям; развивайте словарный запас ребенка: обращайтесь внимание на собственные чувства и называйте их, вводите в лексикон ребенка слова, обозначающие оттенки чувства (рад, зол, сердит, раздосадован, расстроен, огорчен и т.п.).

- обсуждайте с ребенком его чувства, не пытайтесь решить за него проблему; объяснение причины чувства должно помочь ребенку самому справиться с ним («Ты злишься оттого, что Маше пора домой и нужно вернуть ей игрушку»);

- обсуждайте случаи, которые произошли с кем-то, просите определить чувства и предложить собственные варианты поступков; при этом избегайте осуждения, цель такой беседы — познавательная (например: «Что чувствовал Саша, когда пришло время уходить? Что он сделал, когда почувствовал, что огорчен? Что он сделал потом?»);

- старайтесь настраивать ребенка на успех в больших и малых делах. Ни в коем случае не подчеркивайте его слабостей или отсутствие умений и навыков: «ты еще маленький», «ты сам не справишься», «у тебя все равно ничего не получится».

- старайтесь быть более терпимыми к их ошибкам и промахам, не загасите в них искру трудолюбия, даже если это сводит на нет ваши многочасовые старания.

- давайте ребенку возможность свободно выражать свои чувства.

Проявляйте искреннее любопытство к детским, пусть самым пустяковым и наивным проблемам, желанием наблюдать за всеми

изменениями, которые происходят в душе и сознание растущего человека. Воспитание — в конечном итоге, это совместное проживание с ребенком его собственного пути.

Литература

1. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций: пособие для работников ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2007.
2. Запорожец, А.В. Эмоциональное развитие дошкольника. – М., 1985.
3. Карabanова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования, Серия PSYCHOLOGIA UNIVERSALIS, Основана издательством «Гардарики» в 2000 году, М., ГАРДАРИКИ, 2005.
4. Киселева, Т.Ю. Влияние семейных традиций на формирование личности дошкольника // Режим доступа с [http: www.semjarossii.ru](http://www.semjarossii.ru).
5. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии. – М.: Владос, 1995.
6. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

Музыкально – эстетическое воспитание, как одно из средств социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Макаренко А.Б.,

*педагог дополнительного образования,
ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Музыка, как вид искусств, дарит неисчерпаемые возможности для гармоничного развития ребенка. Знакомство с музыкальными произведениями, исполнение песен и танцев не только положительно влияет на эмоциональный мир ребенка, но и развивает слух, чувство ритма, образное мышление, тренирует память, способствует творческому развитию каждого учащегося.

Музыкальное воспитание является одним из действенных средств эмоционального, умственного, нравственного развития

ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Музыкальная деятельность способствует формированию у детей коррекционных учреждений эстетических потребностей, знаний, умений, необходимых в повседневной жизни, и чем раньше ребенок с нарушениями в развитии включится в музыкально-коррекционную деятельность, тем быстрее произойдут положительные изменения личности, активнее будут преодолеваются имеющиеся нарушения.

Решению задач музыкального образования помогает использование разнообразных форм организации музыкальной деятельности, каждая из которых обладает определенными возможностями. Основной формой непосредственно являются занятия музыкой и пением, но не менее важна заинтересованность каждого ребенка и родителей в продолжение музыкального воспитания дома. Музыкально-педагогический опыт показывает, что хоровое и сольное исполнение песен детьми младшего, среднего и старшего возраста, постановка детских музыкальных спектаклей, участие в концертных мероприятиях благотворно сказывается и на развитии учащихся с нарушением моторики и эмоционально-волевой сферы. Музыка помогает преодолеть психологическую защиту ребенка – успокоить или, наоборот, активизировать его, настроить, заинтересовать, а также развивает коммуникативные и творческие возможности учащихся. Такой вид деятельности дает положительные эффекты использования музыки в работе с проблемными детьми:

- музыка увлекает и оказывает успокаивающее воздействие, снимает страхи и напряженность, ребенок испытывает положительные переживания;

- замкнутые дети становятся более общительными;

- развивается координация движений, мелкая моторика пальцев, чувство метроритма, повышается общий жизненный тонус;

- развивается эмоциональная отзывчивость ребенка, расширяется его кругозор;

- в каждом учащемся раскрывается творческий потенциал;

- формируется любовь к музыке, вырабатываются элементы музыкального вкуса

Рассмотрим разные формы занятий:

- *Групповые занятия.*

Здесь я формирую культуру хорового пения. Работаю по развитию музыкального восприятия в процессе слушания музыки, но больше всего занимаюсь речевыми, пальчиковыми играми и играми на шумовых инструментах. Все это нравится детям.

- Индивидуальные занятия

Очень мало детей с ОВЗ имеют от природы хорошие вокальные данные, развитый музыкальный слух, чувство ритма и чистоту интонации. И все же они есть! Таких детей я привлекаю на индивидуальные занятия. Для каждого ребенка это большая радость, это возможность проявить себя, показать свои лучшие способности, свою индивидуальность, возможность выступить самостоятельно не только в учреждении, но и за его пределами.

Непосредственная работа с песенным материалом включает в себя:

- знакомство с песней, прослушивание в моем исполнении, на диске;
- дается характеристика песни самим ребенком и дополняется мной;
- работа над текстом (заучивание);
- выработка четкого произношения текста, дикция;
- правильная вокализация текста, распевы, работа над чистотой интонирования;
- правильное воспроизведение ритмического рисунка;
- массовые.

(Тематические праздники - посвященные календарным датам, конкурсах и городских фестивалях).

Праздник в центре – это радость, это торжество, веселье, которое разделяют и взрослые и дети. Каждое мероприятие должно войти в жизнь ребенка ярким событием и остаться в памяти надолго, потому что именно из него он вынесет любимую на всю жизнь песню, свое первое выступление. Общие мероприятия, объединяют все виды искусств, вызывают у учащихся эмоциональный отклик при восприятии поэтического слова, мелодии, изобразительных и художественных образов, имеют большое значение в формировании интересов детей и развития их творческой активности.

Существует ряд условий для успешного проведения праздничных мероприятий:

1. Рациональное календарное планирование.

2. Определение эстетических и нравственных задач в музыкальном воспитании учащихся на каждом конкретном празднике.

3. Заинтересованность и активное участие в подготовке праздника всего педагогического коллектива.

4. Подбор материалов к сценарию (стихи, песни, танцы).

5. Разработка эскиза оформления зала, изготовление атрибутов, реквизитов, костюмов.

6. Продумывание сюрпризных моментов, игр с залом, музыкального сопровождения.

7. Распределение обязанностей, ролей.

С помощью праздников я пытаюсь создать атмосферу доброжелательного отношения между педагогами и детьми.

Тщательно подбираю музыкальный репертуар к праздникам и вечерам развлечений, учитывая следующие факторы:

- соответствие индивидуально-возрастным особенностям, возможностям и способностям учащихся;

- доступность музыкального материала, как для пения, так и для восприятия;

- уровень развития вокально-хоровых, ритмических, творческо-исполнительских навыков музыкальной деятельности учащихся;

- музыкальные традиции, стиль, соответствие теме и содержанию праздника;

- степень овладения детьми музыкальными средствами выразительности, исполнительской техникой;

- обязательность включения в программу праздника индивидуальных выступлений или выступление учащихся небольшими группами.

Специфической чертой коррекционных школ является то, что на празднике должны выступать не только талантливые дети, имеющие музыкальный слух, голос, чувство метроритма, но и те дети, которые не обладают всеми этими качествами. Стремлюсь к тому, чтобы каждый ребенок «проявил себя», пусть это будет совсем незначительный эпизод, краткая роль, одно прочитанное четверостишие, но чтобы каждый, на какое-то время оказался в центре внимания, почувствовал себя причастным к общему делу.

Вот уже на протяжении нескольких лет дети центра принимают активное участие в ряде городских мероприятий, конкурсах – смотрах, фестивалях и т.д. В дни концертов дети вливаются в совершенно другие условия, в условия социума. Они встречаются с учащимися других школ и центров, смотрят, как ведут себя другие дети, стараются им подражать, с интересом наблюдают за всем происходящим. Наши дети понимают, что становятся частью общества, они выступают на большой сцене, наравне со всеми, эти условия их дисциплинируют. Это их самоутверждение, самовыражение, успех, что побуждает учащихся к самосовершенствованию. В этом и есть итог музыкально-коррекционных занятий как отдельного звена целостной и взаимосвязанной программы по эстетическому воспитанию.

Атмосфера прекрасного на праздниках рождает у учащихся желание повседневного общения с музыкой, воспитывает тонкий художественный вкус, вызывает положительные эмоции. Музыкально-коррекционные занятия благотворно сказываются на нравственном и эстетическом развитии учащихся с ограниченными возможностями здоровья, что очень важно для успешной реализации общепедагогической методической задачи центра по социальной адаптации детей.

Партнерство ДОО и семей воспитанников в коррекционно - педагогической работе

*Мальцева Н.П., старший воспитатель,
Моисеева Ю.Б., учитель-логопед,
ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 254,
Структурное подразделение № 3, г. Москва.*

Построение системы коррекционно-развивающей работы предусматривает полное взаимодействие и преемственность действий всех специалистов дошкольной организации и родителей воспитанников. Предложенная комплексность педагогического воздействия направлена на выравнивание речевого и психофизиологического развития детей с общим недоразвитием речи.

В настоящее время отмечается рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это и речевые проблемы, и недоразвитие психических функций, и процессы, связанные с серьезными отклонениями в здоровье. Проведенное нами обследование речевого развития детей структурного подразделения № 3 ГБОУ СОШ № 254 показало наличие у 88% воспитанников проблем в становлении речевого развития в целом.

ОНР – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Однако, большинство родителей не соотносят недостатки в речевом развитии своих детей с физическим здоровьем (хронический ринит, аденоиды и т.п.). Они считают, что с возрастом речь нормализуется сама собой и не придают особого значения работе по формированию правильной речи либо придерживаются того мнения, что и с дефектом можно прожить без особых проблем.

Несмотря на различную природу дефектов, у дошкольников с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

В ДОО созданы оптимальные условия для коррекции отклонений в развитии речи и всестороннего гармоничного развития детей дошкольного возраста, которые помогают использовать все компенсаторные возможности и реализовать потенциал, заложенный в них природой. Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач обеспечивается благодаря комплексному подходу коррекции речевой патологии, тесной взаимосвязи специалистов педагогического и медицинского профилей.

Взаимодополняемость педагогической коррекции специалистами и медицинских назначений детского невролога

позволяют родителям понять необходимость назначенного лечения и проводимых в учреждении коррекционных мероприятий. Выявленная проблема показала актуальность и востребованность вопроса о партнерстве педагогов дошкольного учреждения с семьями воспитанников. Это во многом определяет освоение ребенком основной общеразвивающей программы, которая обеспечивает развитие интегративных качеств ребенка, а значит, его успешность в дальнейшей жизни.

Актуальность проблемы определяется также имеющимися противоречиями между:

- ростом количества детей с речевыми нарушениями и отсутствием возможности оказания коррекционной помощи всем нуждающимся из-за нехватки мест;
- необходимостью участия родителей в коррекционной работе и отсутствием эффективных технологий взаимодействия педагогов логопедического детского сада и семьи по данному направлению;
- оказанием своевременной помощи ребенку.

В нашей образовательной организации существует практика общения педагогов и специалистов с родителями, которая взаимно обогащает обе стороны. Родители являются партнерами, но их надо научить партнёрству. (*«Партнёрство – совместная деятельность, основанная на равных правах и обязанностях, направленная на достижение общей цели».*)

Результаты партнерских отношений педагогов с родителями в нашей образовательной организации очевидны. За коррекционный период мы добиваемся осознания родителями важности и необходимости оказания медико-психолого-педагогической помощи своим детям в преодолении речевых дефектов через индивидуальное консультирование, детско-родительские тренинги, посещение родителями открытых занятий, проведение совместных досугов и праздников.

Это партнерское взаимодействие направлено на:

- Осознание родителями позиции первых педагогов собственных детей.
- Повышение уровня знаний и умений родителей в области коррекционной работы с детьми.

- Повышение степени активного участия родителей в организации мероприятий ДОО.

- Принятие педагогами ДОО запросов, мнения, взглядов родителей на формы и методы оказания профессиональной помощи детям с особыми возможностями здоровья.

Учителя-логопеды, воспитатели и другие специалисты (педагог-психолог, учитель-дефектолог, музыкальные руководители и др.) взаимодействуют с детьми и родителями. В свою очередь родители взаимодействуют с ребенком. Это своего рода фундамент здания. Не будет взаимодействия родителя с ребенком, рухнет все здание.

В своей работе мы используем поэтапное включение родителей в процесс сопровождения психо-речевого развития детей.

1 этап - Информационно – аналитический. Используются традиционные формы.

- Родительское собрание «Давайте познакомимся»; анкетирование;

- индивидуальные беседы; выступление всех специалистов: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателей, педагога-психолога и др. на родительских собраниях.

Такие собрания проходят с включением игрового практикума или занятия с целью изучения компетентности родителей в вопросах психо-речевого развития. На данном этапе учитель-логопед, педагог-психолог знакомят родителей со спецификой проведения занятия, демонстрируя приемы коррекционной работы с ребенком, указывая, на что следует обратить внимание: информационные стенды. «Семейная игротека», «Дышим правильно», «Оч.умелые ручки» и другие, предполагающие совета педагогов-специалистов. С данным материалом можно играть дома; круглые столы; встречи с родителями; интернет-сайты магазинов, ориентирующие родителей в большом разнообразии игр, специальной и детской литературы.

Наряду с традиционными формами, мы используем в своей работе новые формы партнерства. Так, в нашем структурном подразделении работает:

- Консультативный день для родителей «О здоровье всерьез».

Это система сопровождения родителей воспитанников по речевому развитию, которая объединяет всех специалистов: учителя-

логопеда, учителя-дефектолога, воспитателей, педагога-психолога и родителей воспитанников в единую команду.

Задачи консультативного дня состоят в профилактике возможных нарушений в развитии ребенка: отставание в развитии на пороге школы; вопросы здоровья ребенка, как физического, так и психического. Используются различные формы партнёрства педагогов с родителями: индивидуальное консультирование взрослых в отсутствие ребенка; семейное консультирование родителей в сочетании с индивидуальными занятиями ребенка со специалистами; ответы по запросам родителей. Практические занятия, направленные на установление взаимодействия «родитель-ребенок-специалист» в условиях комфортной ситуации, позволяют пробудить и поддерживать у родителей интерес к совместной деятельности с ребенком и формировать практические навыки, получать своевременную, достоверную педагогическую информацию.

Эта форма работы, на наш взгляд, является наиболее продуктивной, так как позволяет определить индивидуальный коррекционный маршрут по преодолению выявленных проблем. На втором этапе практического партнерства учителя-логопеда и родителей («Давайте изучать вместе», «Стоит задача: научить правильно, выполнять задания») помимо перечисленных форм взаимодействия (партнерства) с родителями мы включаем проведение:

- Семинаров-практикумов. («Если ребенок говорит неправильно») с привлечением родителей, где предлагается участие в отдельных эпизодах занятия с ребенком.
- Домашние задания; занимательные игры для дома; составление рассказов «Доскажи сказку», «Нескучные советы».
- Практические диалоги «Решение педагогических задач», «Наши достижения», «Как общаться с ребенком», «Как проводить пальчиковую и артикуляционную гимнастику».
- Ведение детского портфолио. Это помогает родителям оценивать динамику в развитии ребенка по содержанию таких разделов («Мои проекты», «Речевое развитие дошкольника», «Портрет моего ребенка», «Речевой дневник»). Почта для родителей «Речецветик».

Родители в письменной форме задают учителю-логопеду и др. специалистам вопросы о речевом, физическом, личностном развитии ребенка, которые опускают в почтовый ящик, а те в свою очередь в письменной форме отвечают на них.

Третий этап партнерства учителя-логопеда и родителей практический («Давайте играть вместе», «Мастер-класс»).

На данном этапе в нашей дошкольной образовательной организации используются такие формы, как: тренинги по темам: «Азбука общения», «Правильно – неправильно». Приобщать родителей к созданию условий для речевого развития своих детей, участвовать в коррекционных играх, устанавливать доверительные отношения между детьми, родителями, учителем-логопедом, объединять их в одну команду. Сбор материала «Подсказки для всей семьи». Картотека игр: пальчиковые, речедвигательные, игры с песком, сухой бассейн для рук.

Эффективность системы комплексной психолого-педагогической помощи семье, находит подтверждение в том, что родители, взаимодействующие с педагогами и специалистами ДОО, обретают уверенность в своих силах, проявляют творческую активность. Таким образом, необходимым звеном коррекционно-педагогического взаимодействия должно стать активное участие в нем семьи,- это является необходимым условием социального партнерства.

**Междисциплинарный подход социализации детей с ОВЗ
на современном этапе:
научно-методический и прикладной аспекты**

Маркова Н.А.,

начальник отдела аналитики, комплектования и социально-педагогического сопровождения ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Супрякова Л.В., Горячева О.Д., Арсеенкова С.А.

социальные педагоги ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Проблемы социализации детей с ограниченными возможностями связаны со значительными ограничениями

жизнедеятельности вследствие нарушения развития и роста ребенка, его способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю над своим поведением. Все это отражается на обучении, общении, игровой деятельности.

Решение проблем социализации инвалидов в ЦДиК «Участие» направлено не только на предоставление им различных льгот, как было до недавнего времени, но и на самоопределение человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и его стремление самому управлять своими жизненными ситуациями, т.е. на адаптацию и социализацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Существуют четыре этапа социально-психологической адаптации:

- Уравновешивание - минимальная степень включенности индивида в процесс адаптации к новой среде.
- Псевдоадаптация - сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям, противоречие между ориентациями, взглядами, убеждениями, интересами, с одной стороны, и реальными действиями или поведением, с другой.
- Приноровление - признание и принятие основных систем ценностей новой ситуации, взаимные уступки.
- Уподобление - трансформация прежних взглядов, установок, ориентаций в соответствии с новой ситуацией, существенное изменение в моделях поведения.

Следует учитывать, что дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются от здоровых сверстников своими адаптационными возможностями. Это проявляется, прежде всего, в особенностях адаптации таких детей к обучению, которое осуществляется в коллективе сверстников. И одним из способов улучшения качества жизни ребенка с нарушениями развития является повышение уровня его социальной адаптации в обществе. Усвоение ребенком принятых в обществе стандартизированных норм и правил происходит через приобщение, включающее в себя усвоение личностью социального опыта, путем вхождения в среду-систему человека и общества. Известно, что дети с ограниченными возможностями с большим трудом обучаются умению

ориентироваться в окружающем мире, усваивают общепринятые нормы поведения, овладевают навыками общения. На данный момент, не все учреждения готовы принять детей с подобными проблемами, но и не все дети с ОВЗ зачастую готовы к одномоментному включению в детский коллектив. В связи с этим перед многими педагогами встает проблема постепенного включения ребенка в группу сверстников. Включение ребенка в групповые формы работы может осуществляться только за счет соблюдения четкой этапности работы, специально организованной игровой среды и преемственности в работе специалистов различных подразделений.

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовых общеобразовательных учреждений и коррекционных центров - одна из актуальных проблем современного российского общества. Очень важным является решение вопросов, связанных с обеспечением тех необходимых условий, которые позволят данной категории детей включиться в полноценный процесс образования наряду со здоровыми детьми.

У детей с ограниченными возможностями здоровья часто проявляется тенденция к изоляции от общества. Раньше этому содействовало отдельное от здоровых детей воспитание в специальных школах и заведениях. Хотя в настоящее время ситуация частично изменилась, но у детей с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему проявляется нарушение способности включаться в нормальный процесс жизнедеятельности. Отклонения в развитии личности детей с ограниченными возможностями здоровья вызывают нарушения в области познания и коммуникации, но могут также приводить и к нарушению их эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, может стать причиной возникновения патологических форм поведения и активности. У ребенка с ограниченными возможностями здоровья часто наблюдается проявление таких эмоциональных состояний, как чувство страха, обиды, боязни, стыда. Затронутой оказывается и самооценка у данной категории детей. Как говорят данные многих психологических исследований, большинство детей с ограниченными возможностями здоровья имеют заниженную самооценку, значительно меньшая часть – адекватную, и очень редко встречается самооценка завышенная.

По мнению Н.Л. Селивановой, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, сегодня, когда возродился интерес к воспитанию и осознается его особая роль в современном обществе, уже мало говорить о необходимости поставить в центр воспитательного процесса личность ребенка. Нынешнее воспитание невозможно без внедрения современных технологий и особенно информационных, которые позволяют доставить в любые, в том числе удаленные, точки человеческого пространства не только информацию, но и современную методику, технологию образования с целью востребовать в полноте интеллектуальный и творческий потенциал личности, формировать его адекватную запросам личности индивидуальную образовательную траекторию. Особую ценность приобретает внедрение новых информационных технологий в образование детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их нестандартности и специфической адаптации в общество. Организация воспитательного пространства в образовательном сегменте сети Интернет с использованием новых возможностей сетевого взаимодействия будет способствовать успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современном мире.

Интернет-взаимодействие содействует социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, дает возможность активного взаимодействия, виртуального общения. Поэтому для многих детей с ограниченными возможностями здоровья виртуальный мир становится едва ли не единственным местом, где они, чувствуя себя вполне защищенными, могут взаимодействовать с Другими и проявлять своё Я: на языке социальной педагогики это обозначается как социальная адаптация-приспособление и индивидуализация-обособление. Социальная адаптация (или приспособление) в сети Интернет представлена следующими видами деятельности: обмен информацией с помощью электронной почты или Web-переписки; сотрудничество с целью создания общего интеллектуального продукта; соревновательная деятельность, которая реализуется с помощью сетевых олимпиад и конкурсов; участие в телеконференциях. Индивидуализация (или обособление) в сети Интернет представляет собой самопрезентацию в виртуальном пространстве через создание собственных Интернет-

страничек, персонализацию через публикацию в сети своих интеллектуальных трудов.

В полной мере социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья в сети обеспечивают дистанционные образовательные технологии. В процессе дистанционного обучения дети с ограниченными возможностями здоровья вовлекаются в сетевую проектную деятельность, диалоговое взаимодействие с обычными детьми, что позволяет создать условия для самосовершенствования, самопознания сетевом воспитательном пространстве.

Педагоги Центра «Участие», работая с детьми с ограниченными возможностями, стараются обеспечить индивидуальный подход к составлению занятий для каждого ребенка, принимая во внимание систему Монтессори. В зависимости от динамики развития ребенка, вносят изменения в программу занятий, тем самым способствуя росту положительных результатов.

Рассматривая прикладной аспект, в коррекционно-развивающей деятельности нашего Центра, используются несколько основных видов игр:

1. Игры на развитие слуховых ориентировочных реакций;
2. Игры на развитие понимания речи;
3. Сенсорные игры;
4. Игры на развитие моторики, действий с предметами, конструктивной деятельности;
5. Игры с водой, песком.

Значение игры в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) очевидна, так как игра повышает умственную активность ребенка, развиваются основные психические функции (воображение, мышление, память, внимание, речь), навыки общения, эмоционально-волевая сфера.

Рассмотрим несколько видов игр, проводимых в нашем Центре:

1. Игры на развитие слуховых реакций: «Узнай по звуку», «Где звучит игрушка?», «Кто внимательный?»
2. Игры на развитие понимания речи: «Где машина?», «Делай как я», «Поручение»
3. Сенсорные игры: для детей с ограниченными возможностями здоровья нужны, в первую очередь, познавательные

игрушки, которые расширяют границы интеллектуальных возможностей ребенка, формируют определенные умения и навыки. Они довольно широко представлены на современном рынке игровых пособий. Это всевозможные шнуровки, пирамидки и подобные им игры для нанизывания форм с различными отверстиями; матрешки, стаканчики, коробочки, бочонки и другие наборы однородных предметов разной величины и цвета для сравнения; варианты игр с целью присоединения их элементов с помощью липучек, шнурков, пуговиц, кнопок, как например «Чудо-кубик»; кубики с нанесенным на них изображением и разрезные картинки из 2, 3, 4 частей; разнообразные вкладыши, мозаики, пособия типа «Почтового ящика», доски с углублениями для вкладывания различных форм и предметов в соответствующие отверстия или рамки.

4. Игры на развитие моторики, действий с предметами, конструктивной деятельности:

Особое место в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими определенные образовательные потребности, имеют настольно-печатные игры (разрезные картинки, пазлы, лото, домино; карточки, предназначенные для классификации, выкладывания последовательностей и др.). Сюда же можно отнести и конструкторы.

Для игр можно использовать и бытовые предметы, например, прищепки:

- Прикрепить прищепки к одежде малыша, попросить его снять их.

- Вырезать из картона зелёный треугольник, предложить ребенку надеть ёлочке «иглочки», вырезать солнышко, предложить добавить лучики.

- Прищепки можно цеплять к подходящим пластиковым мискам, банкам, стаканам, металлическим банкам от кофе, сушилкам для белья.

- Натянуть веревку, повесить кукольную одежду, платочки, закрепить их прищепками.

- К палочке привязать шнурок с магнитом на конце или купить игрушечную удочку. Налить в тазик воду, бросить в нее прищепки и ловить их магнитом.

5. Детям с ограниченными возможностями здоровья очень полезны игры с водой и песком, так как такие действия не только

привлекают многих из них, но и развивают тактильные ощущения, способствуют снятию напряжения.

В песочной терапии используются игры, направленные на развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук. Например «Отпечатки наших рук», «Что спрятано в песке?», «Испечём оладушки». В подразделении диагностики и коррекции детей с ОВЗ нашего Центра используются различные музыкальные и изобразительные средства: рисование карандашами, красками с использованием нетрадиционных видов: при помощи пальчиков, кулачков, ладоней в сопровождение музыки: детские песенки, звуки природы, классические произведения.

Кроме этого, в работе с детьми используются инновации в виде мультимедийных презентаций. Используются такие, как «Классификации чувств», «Знакомство с цветом», «Давайте посчитаем», «В гостях у сказки». С помощью одних презентаций идёт ознакомление, с помощью других - закрепление полученных знаний, с помощью третьих – развитие внимания, логики, мышления в целом. Практика в центре показала, что при условии систематического использования мультимедийных презентаций в сочетании с традиционными методами достигается наибольшая эффективность на коррекционно-развивающих занятиях.

Таким образом, необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Центре «Участие», является создание адаптивной среды, а так же грамотного формирования образовательного маршрута, который осуществляется в отделе аналитики, комплектования и социально-педагогического сопровождения, что позволяет обеспечить индивидуально-ориентированный подход к каждому ребенку, способствующий личностной самореализации несовершеннолетних обучающихся в Центре.

Организация и сопровождение образовательного процесса детей дошкольного возраста по индивидуальному образовательному маршруту

Минина О.И.,

педагог-психолог, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

Школа выполняет социальный заказ общества, и этот заказ не остается неизменным. И от того, насколько своевременно и адекватно будет реагировать образовательное учреждение на изменения внешней среды, на потребности общества зависит качество образования.

В настоящее время в коррекционной школе наблюдается увеличение количества детей, имеющих тяжёлые нарушения развития, размывание границ контингента детей образовательных учреждений и размывание классической категории детей с отклонениями. И, главным образом, это дети дошкольного и младшего школьного возраста. В этой связи необходимо изменять образовательный процесс с учетом возможностей и особенностей развития данной категории воспитанников.

В научно-методической литературе представлен ряд подходов к определению структуры, содержания индивидуального образовательного маршрута и индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья (С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго Е.А. Стребелева, И.А. Ткачева и др.). Разработка данного направления актуальна и востребована со стороны практических работников и реализуется через взаимодействие служб сопровождения и ряд взаимосвязанных и последовательных этапов работы, создание условий для коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Ведущая роль в вопросе создания образовательной среды отводится психолого-медико-педагогическому консилиуму (ПМПк) как одной из организационных форм взаимодействия специалистов

образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с целью разработки стратегии и планирования конкретного содержания и регламента сопровождения обучающегося, определенных групп детей и структурных подразделений (Лекотеки, дошкольного отделения и т. д.).

Под «консилиумом» образовательного учреждения мы понимаем работу не только в режиме обсуждений специалистами особенностей развития и социальной адаптации того или иного ребенка или сложившейся образовательной ситуации. Но постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, разрабатывающий и реализующий ту, или иную стратегию сопровождения. Консилиум образовательного учреждения действует на основании существующих нормативно-правовых документов и школьных локальных актов, регламентирующих порядок работы по индивидуальному образовательному маршруту, составлению индивидуальных образовательных программ.

В состав специалистов ПМПк образовательного учреждения входят: заместитель директора по учебно-воспитательной работе, который компетентен в вопросах инклюзивного образования, руководитель соответствующего структурного подразделения образовательного учреждения, педагог-психолог, логопед и учитель-дефектолог и специалисты, которые непосредственно работают с ребенком. Это воспитатели или учителя, специалисты сопровождения (тьютор, социальный педагог, педагог группы продленного дня, педагоги дополнительного образования, медсестра или приглашенный на основе договора врач).

Консилиум строит свою работу по плану, в котором отражаются кризисные моменты в развитии детей: поступление в учреждение, переходные периоды в развитии и т.п. План разрабатывается на учебный год. По запросу специалиста, педагога или воспитателя собирается внеплановый консилиум. Его работа направлена на принятие каких-либо экстренных мер по выявившимся обстоятельствам, изменение направления коррекционно-развивающей работы в изменившейся ситуации или в случае ее неэффективности; изменении образовательного маршрута.

Деятельность всех специалистов в рамках консилиума для удобства можно «разбить» на ряд последовательных этапов [1].

На первом этапе (аналитический) осуществляется комплексная диагностика, которая включает всестороннее обследование, оценку особенностей развития ребенка со сложными нарушениями развития всеми специалистами. Каждый специалист оценивает состояние психофизического развития ребенка и дает прогноз его возможностей в плане обучения, воспитания и социальной адаптации, в соответствии со своей специальностью и специализацией. Данный этап может занять от нескольких дней до 2 недель (максимум 3-х) и предполагает индивидуальную работу с ребенком.

На втором этапе специалистами психолого-медико-педагогического сопровождения проводится коллегиальное обсуждение и документально составляется индивидуальный образовательный маршрут ребенка с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк), а для детей-инвалидов и в соответствии с индивидуальной программой реабилитации. Каждый специалист консультирует родителей по результатам собственного обследования и дает информацию о вероятностном прогнозе адаптации ребенка, предполагаемой динамике его состояния.

Третий этап - собственно реализация решений консилиума в рамках индивидуального образовательного маршрута. Своеобразным завершением этого этапа работы является динамическое обследование. Специалисты ПМПк анализируют результаты коррекционно-развивающего обучения и принимают решение о дальнейшем образовательном маршруте или коррекции существующего. В случае изменения образовательного маршрута дети направляются для консультации на ПМПк.

Содержание программ по индивидуальному образовательному маршруту каждый специалист планирует с учетом программных требований и индивидуальных возможностей ребенка. В роли тьютора выступает мама, которая присутствует на занятиях вместе с ребенком, помогает ему, оказывает помощь в освоении программы и осуществляет взаимодействие со всеми сопровождающими службами, указанными в образовательном маршруте. Поэтому

специалисты службы сопровождения планируют и эту работу, обучая маму диагностике, коррекции и оказывая психологическую помощь.

Организацию работы по индивидуальному образовательному маршруту на учебный год можно представить в виде шести взаимосвязанных блоков, которые представлены в таблице.

Таблица 1.

**Взаимодействие специалистов
по индивидуальному образовательному маршруту**

Направление работы/ специалист	Кол-во часов в неделю	Время проведения	Используемые программы и технологии	Форма проведения занятий
Психологическое сопровождение (педагог-психолог)	2	09.00 – 09.30	Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева	Индивидуальная групповая (к концу уч. г.)
Дефектологическое сопровождение (учитель-дефектолог)	5	09.30 – 10.00		Индивидуальная
Педагогическое сопровождение (педагог по адаптивной физкультуре)	2	10.30 – 11.30		Индивидуальная групповая (к концу уч. г.)
Воспитательное сопровождение (воспитатель)	5-7	Режимные моменты прихода и ухода, приема пищи		Групповая
Лечебно-оздоровительное сопровождение (невропатолог, психиатр, диетсестра)	в течение года	Медикаментозное лечение – в течение года наблюдение и поддерживающее лечение; 2 раза в год – стационарное лечение. Диетическое питание. Массаж, ЛФК	Индивидуальная групповая (в стационаре)	
Социально-правовое	в течение	Взаимодействие с семьей ребенка (анкетирование,	Индивидуальная	

сопровождение (социальный педагог)	е года	социальное сопровождение семьи, подготовка документов на МСЭ и др.). Привлечение к работе специалистов социальной службы - занятия в сенсорной комнате.	
------------------------------------	--------	---	--

Данное взаимодействие можно проследить на примере освоения образовательной области «Познание», которая включает в себя социальное развитие и ознакомление с окружающим миром и людьми. Педагог-психолог способствует развитию эмоционально-волевой и познавательной сферы, выработке положительных реакций на занятия, обучает «языку чувств». Учитель-дефектолог формирует основные умения, необходимые для освоения программы: понимание указательного жеста, фиксацию взора, понимание речевой инструкции и др. Педагог по адаптивной физкультуре развивает психомоторику, учит выполнять движения и действия по подражанию взрослому. Воспитатель, включая в режимные моменты, способствует взаимодействию с детьми и формирует элементарные бытовые навыки. Мама, в роли тьютора, регулируя физическое и психоэмоциональное состояние ребенка, способствует включению его в режимные моменты и продолжает коррекционно-развивающую работу в повседневной жизни.

Различия в работе педагога-психолога и учителя-дефектолога представляются в структуре занятий основной части.

Занятие педагога-психолога.

1. Игровое упражнение «Похлопаем в ладоши».
2. Упражнения на различение себя и мамы перед зеркалом.
3. Прослушивание музыки: веселой и спокойной.
4. Упражнение «Подари улыбку».

Занятие учителя-дефектолога

1. Игра с пирамидкой.
2. Игра «Мотылек» (фиксация взора и прослеживание направления движения).
3. Рисование пальчиковыми красками дорожки.

Общим в работе, особенно на начальном этапе, является организация начала и завершение занятия. Это могут быть стихи, потешки, ритуалы и т.д.

Для эффективной работы по индивидуальному образовательному маршруту важно ресурсное обеспечение программы, а именно: кадровое обеспечение, продуманная и необходимая для конкретного ребенка предметно-развивающая среда, пролонгирование режимных моментов, своевременное медицинское обследование и лечение.

В заключении необходимо отметить, что работа будет эффективной, если получится взаимодействие с ребенком и мамой, и систематическое коллегиальное сопровождение ПМПк.

Литература

1. Алехина, С.В. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. - М.: МГППУ, 2013. - 324 с.

2. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения»

Возможности театрализованной игры в социализации детей с ОВЗ

Михалева Е.Л.,

учитель-дефектолог

ГБОУ СОШ № 236, структурное подразделение

ГБОУ детский сад компенсирующего вида №2664, г. Москва

Система образования детей с ОВЗ на современном этапе одной из основных задач своей деятельности имеет равноправное включение личности в различные сферы жизни социума и самореализацию в обществе. В условиях своевременного и адекватно организованного коррекционного обучения и воспитания, дети с ОВЗ могут в полной мере реализовать свой потенциал в плане саморазвития и самосовершенствования.

В настоящее время необходимо рассматривать социализацию, как процесс, включающий развитие познавательной и эмоционально-нравственной сферы, формирование предпосылок для успешной бытовой, учебной и социальной адаптации к реальным условиям жизни, интеграции в обществе. Коррекционная работа по формированию первоначальных представлений социального характера и включение детей с ОВЗ в систему социальных отношений осуществляется как в повседневной жизни, так и в процессе специальных игр и упражнений; в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм; играм-драматизациям, в которых воссоздаются социальные отношения между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений.

Освоение общественного опыта детьми с ОВЗ необходимо осуществлять при системном формировании педагогом детской деятельности. Таким образом, у детей развивается самостоятельность, мотивация к деятельности, уверенность в себе, позитивное отношение к окружающему миру. Игровая театральная деятельность способствует гармоническому развитию интегративных качеств ребенка, приобщает детей с ОВЗ к миру общечеловеческих чувств и эмоций, определяет пути к изменению окружающего, его творческому, созидательному преобразению. Слушая, рассказывая и играя в сказку, ребенок погружается в воображаемый, нереальный мир, в котором он может активно действовать, моделировать различные ситуации, учиться эмоционально, толерантно, воспринимать радости и несчастья другого человека, переживать чужую судьбу, как свою.

В театрализованных играх и играх-драматизациях наиболее ярко проявляется связь художественного творчества с личными переживаниями ребенка. Театрализованные игры способствуют воспитанию нравственных качеств детей, навыков произвольного поведения, развитию чувства прекрасного, раскрытию их творческих возможностей. В коррекционно-развивающей работе широко используется постановка, инсценировка рассказов и сказок, игры с распределением ролей, теневой театр, а также разнообразие выразительных средств в их сочетании (песни, стихи, мимика, пантомима, движения).

Обучению игре может предшествовать специально организованная деятельность, включающая:

- подвижные игры, имитирующие движения животных;
- игры, развивающие мелкую моторику;
- упражнения на развитие зрительно-моторной координации;
- музыкально – пластические упражнения;
- игры, развивающие слуховое внимание и память;
- специальные игры на развитие воображения, мимики, пантомимики;
- упражнения, направленные на формирование речевого дыхания, интонационной выразительности, темпо-ритмической организации речи;
- развитие силы и высоты голоса;
- упражнения, направленные на умение подражать, согласовывать свои действия с действиями других детей;
- игры на развитие грамматической компетенции.

Правильно организованная предметно – развивающая среда способствует успешности проведения коррекционной работы.

На занятиях используется следующее оснащение:

- плоскостные фигурки персонажей сказок из настольного театра;
- настольная и напольная ширмы;
- шапочки (ободки с ушками) персонажей сказок;
- костюмы персонажей сказки;
- куклы бибабо;
- наборы кукол для пальчикового театра;
- декоративные украшения;
- куклы – рукавички;
- игрушечные персонажи.

В процессе проведения комплексной предварительной работы реализуются индивидуальные возможности каждого ребенка, коррегируются психические процессы, развивается активность детей, уверенность в себе, умение работать в коллективе.

Театрализованные игры и игры – драматизации целесообразно проводить на материале сказок, рассказов, стихов и потешек, рекомендованных Программой дошкольного образования для каждой

возрастной группы. Сначала дети знакомятся с произведением, беседуют по его содержанию, разучивают тексты и разыгрывают их, используя настольный или пальчиковый театр. Затем можно переходить собственно к инсценировке с использованием всей необходимой атрибутики, сохраняя последовательность эпизодов и передавая характеры персонажей.

Перевоплощаясь в героя литературного произведения ребенок с ОВЗ обучается передавать образ характерными движениями, мимикой, интонацией, тембром голоса. Благодаря этому дети начинают ощущать эмоциональное состояние, сопереживать героям, разделять их чувства. Все это в дальнейшем способствует формированию уверенности в себе, самостоятельности, эмпатии, пониманию нюансов выражения лица, жестов и движений другого человека.

Использование театрализованных игр позволяет успешно и эффективно решать важные задачи коррекционно – воспитательной работы, такие как развитие связной речи, лексико – грамматической и фонетико – фонологической компетенции, просодического оформления речи, способствует всестороннему развитию детей с ОВЗ.

Игра приносит ребенку радость и удовольствие, в ней заложены истоки творчества, саморазвития и самосовершенствования. Игровая деятельность, как социализирующий процесс, прежде всего, решает проблему адаптации ребенка к самостоятельной жизни, обучения правилам и нормам социально принятого поведения, доброму отношению к окружающему миру, людям, обществу.

Формирование культуры поведения у учащихся школы VIII вида

Молданова Р.Д.,

воспитатель, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г.Советска Кировской области

В современных условиях развития системы образования большое значение отдается воспитательной функции

образовательного учреждения. Особо это касается детей, имеющих проблемы в развитии. Дети с ограниченными возможностями здоровья, выпускаясь из стен школы-интерната, должны быть максимально подготовлены к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении, быть готовыми следовать нормам, ценностям, правилам поведения, принятым в обществе. Исходя из этого, формирование умений, навыков и привычек, связанных с культурой поведения и общения, культурно-гигиеническими нормами, культурой труда является важнейшим аспектом коррекционно-педагогической работы с детьми школы VIII вида.

Идея обучения детей культуре поведения в социуме привлекает внимание всё большее число педагогов и учёных. Но в настоящее время нет официальной, апробированной программы обучения детей с нарушением интеллекта правилам поведения, что осложняет работу воспитателя по данной проблеме. Кроме того неоднороден контингент учащихся. Не все учащиеся имеют дошкольную подготовку, поэтому у таких детей нет соответствующего опыта общения со сверстниками в условиях детского коллектива, опыта взаимодействия с педагогом. Различны и условия воспитания в семье. Помимо благополучных семей, существуют проблемные семьи, в которых прослеживаются социально неприемлемые нормы поведения, есть приемные семьи, в которых поведению ребенка с проблемами в развитии не уделяется должного внимания.

Поэтому педагогу необходимо знать и учитывать индивидуальные, психологические, физиологические особенности данной категории детей. Учащиеся школы VIII вида имеют нарушения познавательной сферы, речи, у них слабо развиты волевые процессы. Они проявляют безынициативность, несамостоятельность, импульсивность, упрямство, негативизм. Также детям присуще эмоциональная незрелость и неадекватность самооценки. Поэтому перед воспитателем стоит важная задача - в условиях школы-интерната продумать систему мероприятий, которые помогут освоить необходимые культурные навыки и умения, опираясь на взаимодействие всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Разработанная программа «Формирование культуры поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья» рассчитана на детей 7-11 лет. Основываясь на том, что культура поведения сложное синтетическое образование и включает в себя нравственную культуру личности, этическую культуру, культуру общения, культуру гигиенических навыков, в программу я включила пять модулей: «Вот школа-дом, где мы живем», «Живут на свете волшебные слова», «Уроки Мойдодыра», «Скажи мне что-нибудь и я скажу, кто ты», «Я живу среди людей». Все модули взаимосвязаны между собой и направлены не только на формирование знаний о нормах поведения и общения людей, но и помогают выработать умения и привычки взаимодействия в различных жизненных ситуациях, привить санитарно-гигиенические нормы, воспитать положительные нравственные качества.

С самого первого дня пребывания в школе дети знакомились с укладом школьной жизни, учились соблюдать правила и традиции школы. Система занятий по модулю «Вот школа, дом, где мы живём» помогла учащимся узнать о принятых нормах поведения в классе, на самоподготовке, на перемене, во время школьной линейки, в школьной библиотеке, столовой, в гардеробе, в спальне, в местах общего пользования. Навыки соблюдения этих правил формировались во время режимных моментов, на специально организованных практикумах, через временные и постоянные поручения, через отрядные и школьные мероприятия, конкурсы «Лучший дежурный», «Лучший читатель», «Самый культурный одноклассник». Помимо этого детям разъяснялось, что учеба – серьезный, кропотливый труд. Воспитанный человек должен трудиться на совесть, стремиться оказывать посильную помощь в учебе своим одноклассникам, сочувствовать неудачам товарищей, радоваться их успехам. Дети учились правильно организовывать свое рабочее место, пользоваться учебными принадлежностями, оборудованием класса, бережно относиться к тому, что создано руками других людей.

Азы культурного общения дети постигали через освоение элементарных норм речевого этикета. Занятия по модулю «Живут на

белом свете волшебные слова» включали в себя путешествия с волшебными словами, проигрывание ситуаций, анализ поступков литературных героев, дидактические игры, разбор пословиц и поговорок, просмотр видеофильмов, упражнения. Дети узнали разные виды приветствия и прощания, учились правилам приветствия и прощания со взрослыми, друзьями, одноклассниками в различных ситуациях. Познакомились со словами благодарности, со словами, выражающими просьбу, учились произносить извинения при оплошности, ошибке, отказе, невольной обиде. Учились говорить спокойным тоном, не перебивать говорящего, воздерживаться от неуместных слов и действий.

Человек, живущий в социальной среде, имеет широкий круг контактов с другими людьми: на улице, в городском транспорте, в магазинах, в музее, театре, больнице, на детской площадке, в парке отдыха и т.д. Поэтому правила поведения в общественных местах являются в нашей жизни основополагающими. На постижение норм поведения вне стен школы, норм речевого этикета с окружающими в разных жизненных ситуациях направлено содержание модуля «Я живу среди людей». Наибольший результат здесь дают такие формы работы как: сюжетно-ролевые игры («Я поведу тебя в музей», «Я в магазине», «Мы едем в театр», «Правила пешехода», «Как вести себя у врача», «День рождения друга», «Знакомьтесь, пожалуйста!»), практикумы («Мы в парке», «Наш класс на природе», «Этикет за столом», «У меня зазвонил телефон», «Просим к столу»), коллективное составление альбомов и памяток («Правила поведения на улице и общественных местах», «Правила поведения в школе» и т.д.).

Модуль «Скажи мне что-нибудь, и я скажу, кто ты» направлен на постепенное введение ребёнка в понимание сути социального мира. Важно показать ребёнку мир гуманных взаимоотношений, важность положительных нравственных качеств, учить милосердию, доброму отношению друг к другу, учить налаживать контакты с окружающими. Учащиеся должны знать и уважать традиции русского народа: любовь к своему дому, любовь к ближнему и уважение к старшим. Правила поведения и общения с окружающими усваиваются школьниками на таких занятиях как: «Давай никогда не ссориться», «Дразнилки», «О дружбе мальчиков и девочек», «Как

слово ваше отзовется», «Посмотрим на себя со стороны», «Человек в коллективе», «Старшие и младшие», «С чего начинается дружба», «Добрые слова поздравления», «Один день воспитанного человека». Дети учатся конструктивно общаться между собой, вырабатывают правила поведения со сверстниками, учатся управлять своими эмоциями. Главное, что у них формируются такие нравственные понятия как: дружба, взаимопомощь, доброта.

Культурно-гигиенические навыки - важная составная часть культуры поведения. Необходимость опрятности, содержания в чистоте лица, тела, прически, одежды, обуви, продиктована не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений. Дети должны понимать, что в соблюдении этих правил проявляется уважение к окружающим, что любому человеку неприятно касаться грязной руки или смотреть на неопрятную одежду. Неряшливый человек, не умеющий следить за собой, своей внешностью, поступками, как правило, небрежен в работе. Воспитание культурно-гигиенических навыков имеет значение не только для успешности социализации детей, но и для их здоровья.

Реализуя модуль «Уроки Мойдодыра», сообщала учащимся элементарные знания о рациональных правилах личной гигиены, о её значении, знакомила с правилами поддержания чистоты в своей комнате, классе, учила содержать в порядке свои вещи, следить за внешним видом. Всё это способствовало прочности и гибкости навыков, а это очень важно для создания стойких привычек. С этой целью использовала тематические занятия, на которых присутствовали вариативные задания, необычные ситуации во время игры, прогулки, дидактические игры, примеры героев детских стихов и рассказов, работа с пословицами и загадками, упражнения, инсценировки, совместная деятельность с ребёнком.

В школе-интернате ребенок находится бок о бок с педагогом почти все время, поэтому личный пример воспитателя, учителя играет немаловажную роль в становлении культурной личности ученика. Поведение взрослого является примером для ребенка. Мы воспитываем его в каждый момент жизни. Как мы разговариваем с другими людьми и о других людях, как мы радуемся и печалимся, обращаемся с друзьями и с врагами, как мы смеемся, читаем – все это является примером для ребенка.

Системная работа по привитию культуры поведения способствовала повышению уровня общего развития и культуры школьников, регуляции эмоционально-волевой сферы, коррекции межличностного общения, развитию коммуникативных навыков, формированию навыков самоанализа поступков с точки зрения норм общественного поведения. Последующая диагностика и наблюдения показали, что дети соблюдают правила поведения в школе, в общественных местах и транспорте, знают и употребляют вежливые слова, умеют ответственно относиться к порученным делам, проявляют любовь к ближнему и уважение к старшим в конкретных делах и поступках. Дети стали терпимее друг к другу, менее агрессивны, чаще и свободнее вступают в контакт не только в стенах школы, но и за ее пределами. Некоторые из воспитанников имеют активную жизненную позицию, участвуют в жизни класса, школы и города. Это позволяет нам надеяться, что полученные знания и умения помогут нашим воспитанникам достойно жить в современном обществе.

Реализация задач экологического воспитания в младших классах школы II вида через внеурочную деятельность

Олюнина Т.К.,

воспитатель, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

В последние два десятилетия экологическому воспитанию и образованию уделяется особое место. В «Федеральном законе об охране окружающей среды» обозначена необходимость экологического просвещения, всеобщего комплексного экологического образования, в том числе и через систему образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования, проект Федерального государственного образовательного стандарта для

обучающихся слабослышащих и позднооглохших школьников также ставят задачи воспитания у учащихся ответственного и бережного отношения к окружающей среде, освоения основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей.

В условиях школы-интерната задачи экологического воспитания реализуются в рамках программы «Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников с ОВЗ» через разнообразную внеурочную деятельность, звеном которой является система работы воспитателя.

Зачастую дети с недостатками слуха, переступившие порог школы, помимо нарушений слуха и речи, имеют ограниченное, а порой и искаженное представление об окружающем мире, в том числе и о природе, сниженный интерес к познанию нового, проявляют эмоциональную бедность, потребительское отношение к окружающему. Необходимо научить детей общаться с природой, познавать ее объекты и явления, открыть многообразие природы, учить видеть новое в привычном, осознавать роль природы в жизни человека, воспитывать нравственно-эстетические чувства и переживания, побуждающих в детях стремление заботиться о сохранении природы.

Решая перечисленные задачи, нужно опираться на взаимосвязь с программным материалом, осваиваемый слабослышащими детьми на уроках по ознакомлению с окружающим миром, развития речи, чтения, труда, рисования; учитывать возможности школьного уклада, социального окружения, индивидуальные психофизические особенности ребенка. Строить работу так, чтобы экологическое воспитание было непрерывным последовательным, доступным для ребенка, носило коррекционно-развивающий характер. Включать детей в самые разнообразные виды деятельности по экологическому направлению.

Основой экологического воспитания является непосредственное общение с природой. Живая природа издавна признавалась в педагогике одним из важнейших факторов образования и воспитания младших школьников. К.Д. Ушинский считал природу важнейшим фактором по силе воздействия на личность, писал о ее влиянии на человека, призывал расширить общение ребенка с природой. В.А.

Сухомлинский видел в природе источник детского ума, фантазии, словесного творчества.

Поэтому самыми востребованными являются целевые прогулки и экскурсии. Прогулки, экскурсии на пришкольный участок, в городской парк, к реке Пижме, Кукарке, к памятнику природы «Смоленцевский ключ», в места массового отдыха, помогают сформировать у детей представления о сезонных изменениях природы, научиться узнавать растущие в нашей полосе деревья, кустарники, цветы. Дети учатся наблюдать за птицами и насекомыми, видеть особенности природы в разные времена года, замечать для себя что-то интересное и любопытное. Воспитателю нужно поддержать детей в их пытливости, разделить с ними радость от найденного гриба, увиденной бабочки, от поднятого осеннего листочка, отметить красоту и особенность того, что нас окружает.

Очень важно обратить внимание детей на то, что горожане делают для сохранения мест отдыха, для озеленения города, побуждать к проявлению неравнодушия при виде нерадивого отношения людей к природе. Во время прогулок уместно проводить дидактические и подвижные игры с экологической направленностью («Угадай дерево по описанию», «Найди растение по названию», «Найди такой же», «Что сначала, что потом», «Летает – не летает», Магазин «Семена», «Найди дерево по семенам» и т.д.), организовать сбор разноцветных листьев, шишек, семян деревьев для создания поделок. Тематические экскурсии в краеведческий музей («Птицы нашего края», «Животные нашего края», «Заповедные места Советского района») также оставляют невероятные впечатления у детей, помогают глубже узнать родную природу, вызывают чувство гордости за свою малую родину. Выставки работ народных умельцев из дерева, капа-корня, лозы знакомят детей с красотой, созданной в союзе природы и человека

Чтение книг о природе, просмотр и разыгрывание экологических сказок, использование фонетических зарядок на основе стихов о временах года, о погоде, явлениях природы, загадок о животных, птицах, растениях помогают расширить знания детей о природе, увидеть детей красоту родного языка в описании природы, воспитывать положительные нравственные качества. Большую помощь в этом оказывают экологические сказки («Жила-была река»,

«Родник», «Жил был червяк», «Как скворец себе дом выбирал»), авторские сказки о природе Виталия Бианки («Чей нос лучше?», «Лесная газета», «Синичкин календарь»), Эдуарда Шима («Очень вредная крапива», «Чем пахнет весна», «Березовый сок»), Софьи Прокофьевой («Дубок на поляне»), Марии Скребцовой и Александры Лопатиной («Сказка о березе и ольхе «Внутренняя красота», «Сказка о лиственнице «Солнечное дерево», «Волшебная рябинка»). Главное, чтобы сказки и рассказы они были доступны для понимания детей, вызывали у них интерес, сопереживание, желание помочь природе.

В систему работы по экологическому воспитанию включаются тематические занятия (путешествия, этические беседы, игры, конкурсы, викторины, опыты, эксперименты), элементарная природоохранная деятельность детей в рамках класса, школы и за ее пределами.

Тематические занятия в игровой форме способствуют не только накоплению фактического материала о природе, но и помогают увидеть взаимосвязь живой и неживой природы, отучают делить объекты природы на красивые и некрасивые, нужные и ненужные, способствуют осознанному отношению ко всему живому. Например, «Как зимуют насекомые?», «Красота и польза комнатных растений», «О чем расскажет Красная книга Кировской области?», «В гостях у сосны», «День рождения подснежника», «Уважайте жизнь дождевого червя», «На снегу и под снегом», «Почему бывает листопад?», «Подарки осени - ягоды», «Март – утро года», «Апрель – водогон, а май – травник» и т.д.

Ряд занятий отводится знакомству с каким-либо животным, птицей, растением нашего края. У детей складывается более широкое представление об изученном животном, птице, растении, они узнают их в природе, на картинке, могут сами рассказать о них, имеют представление о пользе каждого для природы, могут высказать свое отношение к этому животному, объяснить, что человек должен сделать, чтобы они не исчезли. Например, «Про дикого ежа и домашние неприятности», «Король грызунов - бобёр», «Лиса – всему лесу краса», «О тех, кто остается с нами зимой – клесты», «День прилета грачей», «Черный стриж – птица года», «О том, кто спит зимой», «Что там, внутри муравейника?», «Береза – любимое дерево русского народа», «Удивительные пчелы».

Путешествия «Откуда к нам приходит вода и куда она уходит?», «Откуда берется мусор?», «Как соль пришла к нам на стол?», «Невидимое сокровище – воздух», раскрывают для детей происхождение самых обычных окружающих предметов и веществ. Дают слабослышащим детям понять, что природа дает человеку для жизни, и как человек должен благодарить ее за это. Современные технологии помогают разнообразить занятия наглядным материалом в виде презентаций, видеофильмов о природе, что позволяет учащимся увидеть то, что в обычной жизни они пронаблюдать не смогут, вызывать искреннюю заинтересованность и эмоциональный отклик.

Большой интерес у детей вызывают опыты и эксперименты: «Красящий пигмент растений», «Пробуждение картофельных ростков», «Как растения пьют?», «Как созревают овощи и фрукты?», «Какая бывает вода?», «Что растворяет вода?», «Почему дует ветер?», «Выращивание кристаллов из соли», «Что нужно растению для жизни?». Во время таких опытов и экспериментов развиваются пытливость, формируется умение наблюдать за процессом, происходящим с природным объектом, развивается и обогащается память ребенка, активизируются мыслительные процессы.

Очень важно, чтобы знания детей были подкреплены практической деятельностью: это может быть этап занятия, или это следующее занятие по теме (лепка, рисование, аппликация), обслуживающий, общественно-полезный труд. После экскурсии «Деревья осенью» дети создали дидактическое пособие «Осенние листья», после занятия «Что творится внутри муравейника» сделали аппликацию, где можно было увидеть в разрезе организацию жизни муравьев в муравейнике. После занятия о комнатных растениях научились пересаживать комнатные растения в классе, согласно атласу-определителю сделали наклейки с названием на цветочные горшки. Начиная с март, на окне устраивается мини-огород. Дети выращивают лук, рассаду кабачков и огурцов, наблюдают за их ростом (Есть ли листья у лука? Какие они? Чем отличается огурец от кабачка?). Наблюдают за поставленными в вазу веточках разных деревьев. (Как набухают почки? Почему у березы сережки появляются раньше листьев, а сирень не может зацвести в банке с водой? Похожи ли листочки липы и березы?). Зимой учащиеся

мастерят кормушки, подкармливают птиц. Привлекаются к сезонному посильному труду на детской площадке.

Уже сейчас работа по экологическому воспитанию даёт результаты. Дети понимают, что о природе надо заботиться. Понимают, что значит польза и вред для природы. Имеют элементарные навыки природоохранной деятельности и умеют их проявлять. Добросовестно трудятся на закрепленной территории детской площадки, ухаживают за растениями класса, умеют подкармливать птиц. Активно участвуют традиционных школьных мероприятиях, конкурсах, праздниках, выставках рисунков и поделок на экологическую тему школьного, районного и областного уровня.

Развитие связной речи у умственно отсталых младших школьников через использование различных видов плана

Попова В.Е.,

*учитель – логопед, Муниципальное казённое специальное (коррекционное) учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида
г. Советска, Кировской области.*

Речь является основным средством общения, без которой человек не имел бы возможности получать и передавать информацию. Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в обществе, а для школьника - средством успешного обучения.

Проблема развития речи - одна из важнейших в общей и специальной психологии и дефектологии. Это обусловлено той исключительной ролью, которую играет речь в жизни человека.

В настоящее время проблема оптимизации и повышения эффективности обучения всех категорий детей является особенно актуальной. Формирование связной речи является важной задачей работы с обучающимися специальной (коррекционной) школы VIII вида. Умения учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются также в речевой деятельности. Логически четкая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика - показатель его умственного развития. Развитая связная речь учащихся определяет успех в учебной работе в частности, способствует формированию полноценного навыка чтения и формированию основ орфографической грамотности.

Развитие речи определяет содержание начального курса русского языка, а, следовательно, является её составной (практической частью) уроков чтения и грамматики.

Исследованиями психологов доказано, что дети с умственной отсталостью не могут:

- самостоятельно определить при рассматривании предмета его главные характерные свойства и признаки;
- установить последовательность изложения выявленных признаков;
- удерживать в памяти эту последовательность, которая является планом рассказа-описания.

В речевом развитии умственно отсталого школьника отмечаются некоторые особенности:

- замедленный темп речевого,
- бедность языкового оформления,
- нарушение логической связности,
- непоследовательность в изложении,
- смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения.

Описание простой картинки представляет определенную трудность в планировании и развертывании речевого сообщения. В описании встречаются разнообразные:

- аграмматизмы, пропуск или избыточность членов предложения. (В городе живут есть люди; Дядя музыкант музыкантом тут.);

- ошибки в управлении и согласовании (И в этой сумке много газеты);
- ошибки в употреблении служебных слов (Лампа висит на столе);
- ошибки в употреблении времени глагола (Дядя несет письма и раздавал их);
- трудности в слово- и формообразовании (Дядя красит дома. Он работает красником.);
- структурная неоформленность высказывания (Там дядя со звонком и похож как евона шапка одета. Возле другой машины, где подъемный, другое дерево там кран);

Сложноподчиненные предложения состоят из пяти-шести придаточных. Структура дефекта у умственно отсталых детей предполагает в качестве средства становления связной речи использование наглядности. Известно, что С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Л.В. Эльконин считали, что рассматривание предметов, картин, иллюстраций, схем способствует стремлению детей называть характерные признаки представленных на них объектов, рассказывать о них; при этом очень важно иметь план высказывания, значение которому придавал известный психолог Л.С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения всех конкретных элементов высказывания, а также то, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим.

В целях развития связной речи в уроки включаю разнообразные виды работ: описание предмета, картинки; рассказывание по картинкам; рассказывание на темы из личного опыта; творческое рассказывание; составление рассказа по демонстрируемому действию, по серии сюжетных картин; на основе сравнения предметов. В связи с этим использую большой по объему наглядный материал.

В своей работе применяю предметно-схематические модели Ткаченко Т.А., Худенко Е.Д. и методические приемы А. К.Аксеновой. В процессе работы над развитием связной устной речи умственно отсталых учащихся были упорядочены виды плана:

- условно – графический план;
- символический;
- сенсорно – символический;

- картинный;
- картинно – символический;
- словесный.

Уже в период обучения грамоте с опорой на условно-графический план у учащихся формирую понятия: слово, слог, звук, предложение; понятия слов, обозначающих предмет, действие предмета, его признак. С опорой на план моделирую речевое высказывание. Данный вид плана помогает составлять небольшие рассказы по различным темам.

Одновременно, на специальных уроках развития речи ввожу символический план (символическое изображение предметов, его цвета, размера, формы и другое). Простой вариант символического плана позволяет формировать высказывание без наводящих вопросов учителя. Таким образом, формирую понятия: словосочетание, простое предложение, простое распространённое предложение, простое распространённое предложение с предлогом.

Принцип наращивания фразы зависит от возможностей учащихся, их уровня подготовки к школе. При изучении предметов окружающего мира использую сенсорно-символический план, позволяющий получать информацию о признаках предметов путём сенсорного исследования и закреплять результаты исследования в наглядном виде. Такой план позволяет формировать описательную речь.

Картинно-символический план облегчает процесс овладения содержанием, структурой описательных текстов, их связностью. Данный вид представляет обобщенный план описания. Ученики, ориентируясь на обобщенные символы, самостоятельно определяют признаки описываемого объекта и перечисляют их в своем рассказе. Этот вид плана позволяет использовать различные способы межфразовой связи. При обучении учащихся пересказу текста использую картинный план. Для устранения однообразия в работе по составлению текста в качестве картинного плана применяю:

- отдельные предметные картинки;
- иллюстрации из детских художественных книг, журналов;
- серии сюжетных картинок,
- настольные печатные игры;
- фланелеграф с использованием героев текста;

- пальчиковый, настольный, теневой театры;
- специально изготовленные пособия с кармашками или прорезями, куда вставляются предметные картинки.

Словесный план представлен в виде вопросительных или назывных предложений. Вопросительный план, как более легкий для составления ответа, использую тогда, когда описание предмета или явления представляет для учащихся определенную сложность. Вопросительный план четко ограничивает содержание высказывания.

Система работы по развитию связной устной речи с использованием различных видов плана позволила учащимся младших классов школы VIII вида достичь следующих результатов: учащиеся полно и последовательно пытаются передать содержание материала, стараются соблюдать грамматические и языковые нормы. Кроме того, у учащихся повысилась мотивация обучения, возрос интерес к урокам, о чём свидетельствует рост успеваемости по предметам, раскрепощённость на уроках при ответах. Учащиеся принимают активное участие в конкурсах стихов, традиционном Празднике правильной речи, подготовке и проведении мероприятий различных уровней, занимая призовые места.

Особенности адаптационного периода дошкольников в условиях обучения в школе – интернате

Протасова Л.В.,

*педагог – психолог, Муниципальное казенное специальное
(коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся,
воспитанников с ограниченными возможностями здоровья
специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат
II вида г. Советска Кировской области*

Термин «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* - приспособление, прилаживание. Под ним понимают приспособление организма его функций, органов и клеток к условиям среды. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности индивида при изменившихся условиях жизни.

Адаптация к условиям ДООУ является первым этапом социализации ребенка, показывающей, какими адаптивными возможностями он обладает. От того, насколько успешно пройдет этот этап, зависит дальнейшая адаптация ребенка к школе, к новым жизненным условиям и т.д.

Дети с ОВЗ эмоциональны и впечатлительны. Им свойственно быстро заряжаться сильными, как положительными, так и отрицательными эмоциями взрослых и сверстников, подражать их действиям, также присутствует отсутствие инициативы и самостоятельности; они с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой; легко поддаются внушению, либо сопротивляются всему новому.

Адаптация детей к условиям дошкольной группы при школе - интернат II вида г.Советска имеет свои особенности: разный возраст детей (от 4 до 6 лет), сложная структура дефекта, пребывание в одной группе проживающих и приходящих детей. Многие дети остро переживают разлуку с мамой, часто плачут, трудно привыкают к новой обстановке, к новым требованиям, режиму, им трудно объяснить свое состояние, поэтому они оказываются в зоне риска. К ним не приемлемы многие приемы и методы воспитания и обучения, которые используются при работе с их сверстниками, находящихся в одновозрастной группе ДООУ.

Работа проводится по программе «Дороги радости», разработанной на основе авторской программы Лупановой Е.В. «Здравствуйте, это Я» [1, с.57] и начинается с проведения психопрофилактических занятий с первых дней пребывания детей в группе. Именно в этот момент малыши находятся в стрессовом состоянии, вызванном расставанием с родителями, непривычной обстановкой, появлением незнакомых детей и взрослых.

Программа реализуется по трем направлениям: работа с детьми, с родителями, с педагогами и имеет профилактическую направленность. При проведении занятий учитываются возрастные и психофизические особенности детей.

Работа психолога по первому направлению направлена на развитие целостной личности ребенка – его активности, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости к окружающему

миру. В ходе реализации программы осуществляется деятельностный подход, в котором формируется и мотивационная сфера (интересы, желания что-то делать и т.д.), и его практические возможности (умения и способы действия). Средствами работы служат разнообразные игры с речевым сопровождением: хороводы, марши, песенки, потешки, стишки, «ладушки» и «догонялки». Они быстро вовлекают детей в свой ритм, переключают их с дружного плача на дружное хлопанье в ладоши и топанье ногами, объединяют детей, задают положительный эмоциональный настрой. В этих играх даже стеснительные, замкнутые дети постепенно преодолевают внутренний барьер и идут на контакт со взрослыми и сверстниками.

Занятие начинается с упражнений, требующих согласованности действий всей группы. В основную часть занятия входят игры и упражнения, которые дают детям возможность интенсивно двигаться, примерять на себя разные роли, свободно выражать свои эмоции, активно взаимодействовать со сверстниками. Заканчивается занятие спокойными, малоподвижными играми и упражнениями. Все игры и упражнения, входящие в одно занятие, объединены сказочно-игровым сюжетом, т.к. от быстрой смены сюжетов, ролей, образов малыши переутомляются и теряют интерес к занятию.

Второе направление включает в себя работу с родителями и состоит из родительских практикумов: «Что такое адаптация», «Встречи – расставания», «Режим дня дошкольника», «Общение с ребенком», в ходе которых решаются задачи активизации и обогащения воспитательных умений родителей, расширения их коммуникативных и педагогических возможностей.

Третье направление - это комплексная работа с педагогами, которая состоит из консультаций по темам: «Особенности психического развития детей раннего возраста с ОВЗ», «Ребенок и сверстники», заседаний школьного консилиума «Адаптация новых детей к условиям группы», практикума «Как организовать взаимодействие с родителями воспитанников в период адаптации».

Таким образом, в результате работы по данной программе наблюдается повышение познавательной и игровой активности детей, уровня взаимодействия со взрослыми и сверстниками, повышение общего эмоционального фона, снижение уровня тревожности. Родители изменяют или расширяют свои представления в вопросах

воспитания и развития детей с ОВЗ, приобретают практические умения и навыки, помогающие ребенку легче адаптироваться к условиям пребывания в группе. Педагоги в комплексе организуют наблюдения за развитием ребенка и имеют возможность вырабатывать единые подходы коррекционно – развивающей работы.

Литература

1. Сборник программ победителей II всероссийского конкурса психолого – педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы». – М., 2010. - 234 с.

Социализация детей с задержкой психического развития в условиях специального коррекционного учреждения

Реутова Е.В., учитель-логопед,

Уточкина Е.Л., учитель - дефектолог

ГБОУ средняя общеобразовательная школа №311, г. Москва

Одной из важнейших задач для любого общества является воспитание и социализация подрастающего поколения, его подготовка к самостоятельной жизни и труду.

Как считает И.С.Кон, «социализация - это усвоение индивидом социального опыта, определенной системы социальных ролей и культуры, в ходе которого создается конкретная личность» [1]. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с другими людьми.

В отличие от нормально развивающихся сверстников ребенок с ограниченными возможностями здоровья не способен в полном объеме понять смысл человеческих отношений, поскольку в его арсенале отсутствуют средства и способы построения отношений с окружающим его миром. Зачастую проблемы таких детей состоят в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования.

Согласно современным взглядам социальная реабилитация справедливо предполагает предоставление всем людям с ОВЗ равных возможностей полноценного участия во всех сферах жизни и видах социальной активности.

Многие годы наш коллектив работает с детьми, имеющими задержку психического развития. За эти годы нами накоплен богатый опыт коррекционной работы, воспитания и обучения дошкольников и младших школьников с ЗПР. По мнению Р.Д.Триггер, сформированные знания, умения и навыки являются основой для успешной социализации таких детей. Однако не менее важно развивать у них коммуникативные навыки, способность сопереживать, управлять своим поведением и планировать свою деятельность.

В нашем образовательном учреждении в соответствии с законом «Об образовании в РФ» созданы условия для максимально полноценной социализации детей с ОВЗ, которая подразумевает:

- получение соответствующего уровня образования;
- развитие духовных и физических способностей ребёнка;
- установление максимально комфортного контакта с внешним миром;
- поддержку, повышение и постоянное восстановление эмоционального и психологического благополучия, а также физического здоровья;
- создание условий, позволяющих обеспечить полноценное участие в общественной и культурной жизни;
- обеспечение условий для участия в жизни общества детей, чьи возможности ограничены получением лишь практических навыков [2].

Эта работа ведется педагогами, психологами, социальными педагогами при поддержке со стороны родителей, а также специалистов различных центров по реабилитации и психолого-социальному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Каждый специалист составляет рабочую программу, которая отражает общие особенности детей группы и направлена на формирование базовых знаний и компетенций у детей. Индивидуальный образовательный маршрут – второй обязательный документ педагога - позволяет более гибко строить работу с ребенком

и учитывает его личностные особенности и возможности, его потенциал.

Планомерная и целенаправленная коррекционная работа приводит к хорошим результатам: большинство детей не только получают определенный набор знаний, умеют их применять на практике, но и не испытывают стресса в ситуации учения, могут регулировать свое поведение, адекватно общаются со взрослыми и сверстниками. Важную роль для социализации ребенка играет развитие навыков коммуникации. Их развитием занимаются и логопеды, и дефектологи, и воспитатели во всех видах совместной организованной деятельности. Мы считаем необходимым сформировать потребность в общении, отсутствие страха перед вербализацией, умение выражать свои мысли с помощью речевых средств.

Как мы ранее отметили, необходимым аспектом социализации является развитие духовных способностей ребенка. Занятия музыкой, изобразительным искусством, танцами гармонизируют личность ребенка, делают его более восприимчивым к прекрасному, вызывают эмоциональный отклик, учат видеть прекрасное в обыденном. У нас проводится большое количество праздничных и досуговых мероприятий, выставок, концертов. Литературные гостиные, кукольные спектакли, викторины давно полюбились и детям, и взрослым.

Поскольку не все родители имеют возможность приобщить своих детей к миру искусства, мы приглашаем артистов цирка и театра в наше учреждение. Кроме того, дети школьного возраста посещают различные музеи, где не только знакомятся с достижениями науки и культуры, но и учатся вести себя в обществе, усваивают морально-этические нормы.

Все это способствует установлению комфортного контакта с внешним миром, создает ребенку с ограниченными возможностями здоровья оптимальный режим общения, который обеспечивает в значительной мере его правильную социализацию, воспитывает необходимые навыки обращения с окружающими, формирует коллективные отношения. Не менее важно для социализации детей с ОВЗ их психологическое и эмоциональное благополучие. Опыт педагогов позволяет учитывать особенности каждого ребенка,

чувствовать его настроение, эмоциональное состояние, с пониманием относиться к его потребностям и желаниям. Своей любовью и заботой мы готовы окружить своих воспитанников и учеников, сделать их пребывание в стенах нашего учреждения максимально комфортным. Р.Д.Триггер отмечает: «Перед учителем, воспитателем и другими специалистами, работающими с отстающими в развитии детьми, стоит трудная, но вполне осуществимая задача: возродить у ребенка утерянную веру в свои возможности, пробудить (а если он впервые становится школьником, то поддержать или сформировать) желание учиться. Только соответствующая эмоциональная атмосфера и определенный стиль отношений с ребенком могут способствовать коррекции его познавательной деятельности, развитию общения со взрослыми и сверстниками, а также благоприятному формированию его личности»[3, с.125]

Большое внимание в нашем учреждении уделяется физическому здоровью и развитию детей. Зачастую наши воспитанники моторно неловки, болезненны, астеничны, утомляемы, что сказывается на процессе обучения. Поэтому важным аспектом работы является закаливание, фитотерапия, соблюдение режима дня, привитие навыков здорового образа жизни. Использование здоровьесберегающих технологий позволяет нам снизить заболеваемость, увеличивает выносливость и работоспособность детей.

Подводя итоги, можно отметить, что при комплексном и согласованном использовании различных методов и приемов работы педагогов и других специалистов можно достичь такого уровня адаптации детей с ограниченными возможностями, что они смогут в будущем овладеть доступными профессиями, самостоятельно трудиться и вносить свой посильный вклад в развитие экономики страны. Формирование и развитие социального потенциала детей с ограниченными возможностями, их активное участие в жизни общества могли бы способствовать повышению толерантности и дальнейшему развитию самого общества.

Литература

1. Кон, И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. - М.,1988. – 272с.

2. Никитин, В. А. Начала социальной педагогики : учеб. пособие. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1999. –66с.
3. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб.: Питер, 2008. — 192с: ил. — (Серия «Детскому психологу»).

Социализация детей с ОВЗ посредством творчества

Родионова С.С.,

педагог дополнительного образования

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

В последние десятилетия проблема социализации детей с ограниченными возможностями входит в число актуальных проблем современной отечественной и зарубежной педагогики, психологии и социологии. Необходимым условием социализации личности является развитие ее социальной активности в дошкольном и младшем школьном возрасте. Положение ребенка в структуре межличностных отношений в семье является немаловажным фактором для его полноценного психического развития.

Социализацию не следует сводить к образованию и воспитанию, хотя она и включает эти процессы. Вхождение личности в социум осуществляется под влиянием совокупности многих условий, как социально-контролируемых, и направленно-организуемых, так и стихийных, возникающих спонтанно. Она и есть атрибут образа жизни личности, и может рассматриваться как ее условие и как результат. Непременным условием социализации является культурная самоактуализация личности, ее активная работа над своим социальным совершенствованием.

Какими бы благоприятными ни были условия социализации, ее результаты во многом зависят от активности самой личности. И самый лучший способ социализации детей с ОВЗ - это ввод их в детский коллектив. В Центре диагностики и консультирования «Участие» дети посещают коррекционно-развивающие занятия «Папье-маше», которые предполагают работу детей в группе, в

процессе лепки они погружаются в мир творчества, начинают общаться, обсуждая свои поделки, тем самым становясь ближе друг другу.

Эта тесная общность меняет психологию отношения детей нормы и детей с ОВЗ. Тем самым стирая грань между ними, дети становятся более открытыми и общительными. На занятиях за работу отметки не ставятся, не применяются также оценочные суждения: красиво — некрасиво, похоже — непохоже, правильно — неправильно. Специальная подготовка и художественная одаренность детей не играют особой роли. Большое значение имеют творческий процесс и особенности внутреннего мира ребенка. Искренность, открытость, спонтанность в выражении чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения — все это представляет большую ценность, а не эстетическая сторона детской работы.

Лучшим способом помочь ребенку, не умеющему общаться, избегающему ситуаций общения, испытывающему в процессе коммуникации страх или неловкость, являются специально подобранные творческие программы - задания, рассчитанные на участия всего детского коллектива. Творчество объединяет детей, в результате занятий они становятся более уверенными в себе, создаются доверительные отношения между детьми на занятиях, а умение налаживать отношения с окружающими поможет им в дальнейшей жизни. При этом задача педагога заключается в том, чтобы «плавно», «мягко» ввести ребенка в коллектив детей.

Детство – период интенсивного становления психических функций. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», - писал К.Д. Ушинский. Поэтому эстетическое воспитание и развитие творческого потенциала осуществляется путем участия детей в работе занятий «Папье-маше». Они развивают у детей воображение, пространственное и цветовое видение, обогащают внутренний мир ребенка, поднимают общий эмоциональный настрой, прививают вкус, учат элементам дизайна.

Данные занятия проходят с музыкальным сопровождением. Чтобы пробудить у ребенка интерес к музыке, надо предоставить ему возможность чаще ее слушать, обращать его внимание на некоторые мелодии, беседовать на музыкальные темы. Тем более, что звуковой фон не мешает творческим занятиям, даже наоборот, создает уютную

и комфортную атмосферу. Под музыку выстраивается ритмика организма, при которой физиологические реакции протекают наиболее эффективно. При умело подобранной мелодии снижается утомление, улучшается самочувствие.

Участие в окружных и городских выставках по прикладному творчеству наравне с учащимися художественных школ и студий придает детям с ОВЗ еще большую уверенность в себе.

В связи с этим можно с полной уверенностью отметить, что коррекционно-развивающие занятия «Папье-маше» способствуют социализации детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение как одно из условий социальной адаптации детей с нарушением ОДА в современных условиях

Рукавицына Т.Б.,

учитель-дефектолог

ГБОУ СОШ №236, Структурное подразделение

ГБОУ детский сад компенсирующего вида №2664, г. Москва

Детский сад компенсирующего вида № 2664 объединяет в своих стенах воспитанников, имеющих такие нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА) как асимметрия плечевого пояса, сколиотическая осанка, мышечная атония, врожденный вывих бедра и др. Но среди детей данной категории есть и дети с более серьезными заболеваниями. Это дети-инвалиды с ДЦП. Как правило, эти дети имеют сопутствующие соматические заболевания, часто – сочетанные дефекты. В каждой возрастной группе нашего дошкольного учреждения имеются дети, которые не могут передвигаться без помощи взрослого. Исследования И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и других ученых указывают на характерные для дошкольников данной категории особенности познавательной активности, усвоения и запоминания учебного материала, а также замедление развития всех психических процессов. Практически все дети с НОДА имеют дизартрические нарушения речи. Очень часто это осложняется общим недоразвитием речи, что влечет за собой дополнительные сложности в обучении детей. Все воспитанники

детского сада посещают фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия по коррекции и развитию психических процессов, расширению представлений об окружающем, развития речи, формированию познавательной деятельности и успешно овладевают программой обучения и воспитания в детском саду, что позволяет им в дальнейшем обучаться в массовых общеобразовательных школах. На сегодняшний день в каждом округе города Москвы имеются обычные школы, готовые принять детей, которые могут передвигаться только с помощью взрослого. Однако следует помнить, что дети с отклонениями в развитии опорно-двигательного аппарата, интегрированные в обычные общеобразовательные школы, нуждаются в создании особых условий для успешной адаптации и социализации при переходе к школьному обучению. В свою очередь, учителя начальных классов должны иметь представление о потребностях детей данной категории и особенностях их развития. К таким условиям относятся и организация пространства, и режим занятий, и индивидуальный подход в работе с детьми. Для успешного осуществления процесса интеграции необходимы учет степени сложности имеющихся отклонений в развитии, возможностей ребенка и организация психолого-медико-педагогического сопровождения.

С целью решения данных задач на протяжении нескольких лет ГБОУ д/с компенсирующего вида № 2664 ведет тесную работу по преемственности со школой. Ежегодно директор школы № 236 и заведующая нашего дошкольного учреждения утверждают план совместной работы на учебный год, который составляют дефектологи детского сада и учителя начальных классов. Работа ведется по следующим направлениям:

- взаимодействие между педагогами школы и дошкольного учреждения;

- взаимодействие между педагогами и детьми;

- взаимодействие между педагогами, детьми и родителями.

В рамках первого направления дефектологами детского сада проводятся:

- консультации для учителей начальной школы с целью ознакомления с особенностями выпускников детского сада компенсирующего вида для детей с НОДА;

-взаимопосещения педагогических советов с целью выявления особенностей использования полученных знаний в детском саду в дальнейшем обучении;

-взаимопосещения открытых уроков и коррекционно-развивающих занятий;

-совместные круглые столы по обсуждению использования специальных методических приемов в работе с детьми;

- обсуждение путей повышения уровня работы по преемственности детского сада и школы;

Второй блок работы включает в себя:

- взаимопосещения детей обоих учебных заведений с целью налаживания контакта между будущими первоклассниками и школьниками;

-совместные досуги и праздники;

-конкурсы рисунков;

-организация концертов;

-изготовление поделок и подарков (например, дошкольники традиционно изготавливают закладки-подарки для первоклассников, а первоклассники готовят выпускникам детского сада медали «Посвящение в ученики»);

-экскурсии дошкольников в школу, знакомство со школьной жизнью;

-совместные тематические познавательные досуги;

- презентация проектных работ учениками начальных классов, адресованных будущим первоклассникам «Зачем человеку учиться».

Третий блок работы направлен на вовлечение семьи в образовательный процесс и в решение проблем, связанных с социальной адаптацией детей . используются следующие виды работ:

-совместные досуги для семей дошкольников и школьников «Мама, папа, я- спортивная семья»;

-анкетирование родителей;

-проведение совместных познавательных викторин.

Целью данной работы является создание положительного эмоционального фона и создание желания у детей учиться, развитие коммуникативных навыков, а также воспитание у детей толерантности.

Результатом работы по взаимодействию со школой должен стать гармонично развитый ребенок, осознанно относящийся к учебной деятельности, легко вступающий в контакт со взрослыми и сверстниками.

Социализация ребенка с двигательными нарушениями в специальном образовательном учреждении

Рушатова М.Г.

учитель-дефектолог

ГБОУ СОШ № 236, Структурное подразделение

ГБОУ детский сад компенсирующего вида №2664, г. Москва

В настоящее время остается актуальной проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из важнейших задач не только системы специального образования, но и современного общества является формирование у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития. Играя, занимаясь, общаясь со взрослыми и сверстниками, ребенок учится жить рядом с другими, учитывать их интересы, правила и нормы поведения в обществе, т.е. становится социально компетентным. Л.С. Выготский рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и устранения недостатков аномального ребенка. Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из приоритетных задач специальных образовательных учреждений [1].

Проблема общения ребенка с детским церебральным параличом (ДЦП), сложности адаптации в группе сверстников приобретает все большее социальное значение. Учитывая черты мотивационной, эмоциональной и когнитивной систем детей с ДЦП, можно с высокой долей вероятности ожидать от них недостаточно эффективного общения с окружающими. [4]. Успешное общение в данном случае важно не столько само по себе, сколько как основа для адаптации

детей с особым темпом развития к школьной и более широкой социальной среде.

Многие дошкольники с ДЦП оказываются неспособными самостоятельно войти в сферу социальных отношений и овладеть коммуникативными навыками, так как у них наблюдаются нарушения речевых движений центрального генеза, социально-эмоциональные депривации, связанные с длительной госпитализацией, а так же в связи с моторно-двигательными функциями, ограничивающих взаимодействие ребенка с окружающим миром, в общении с взрослыми и сверстниками [3].

Все это позволяет сделать выводы о том что, коммуникативный компонент является центральным, способствующим вхождению ребенка с ДЦП в мир взрослых людей и сверстников. Именно поэтому в образовательном учреждении компенсирующего вида (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) коррекционно-педагогический комплекс должен быть направлен на формирование и совершенствование коммуникативных навыков детей данной категории, позволяя решать задачи их социальной адаптации в условиях коммуникативно-ориентированного воспитания и обучения.

Для эффективности коррекционно-педагогической работы с детьми, при наличии у них двигательных нарушений, необходимо создание условий, для того чтобы у детей появилось желание к контактам с взрослыми и сверстниками. Первый шаг - включение детей в позитивно мотивированную, социальную значимую, адекватную двигательному и интеллектуальному состоянию деятельность. Внимание к любому обращению ребенка ко взрослому на занятиях и в повседневной жизни. Так же оказание поэтапной поддержки в подборе средств коммуникации всем ее участникам; развитие активности и самостоятельности детей в коммуникативной деятельности, и адекватности использования средств общения.

Работа по формированию общения неразрывно должна быть связана с общей коррекцией детей по расширению и уточнению их знаний об окружающем мире, по развитию мышления и речи, и самое главное игровой деятельности.

В коррекционно-педагогической работе игра является эффективным способом для формирования детских отношений, так как именно в игре дети изображают различные варианты поведения,

«примеряют» на себя разные роли. Игра — это подлинная социальная практика ребенка. Вместе с тем, развитие у дошкольников интереса к игровой деятельности, желания активно воспринимать игровые предложения педагога и сверстников, формирование основных компонентов игровой деятельности способствует возникновению ситуации естественной речевой коммуникации.

Дидактические игры должны использоваться в качестве закрепления определенных вариантов поведения в различных ситуациях общения, формируя умения передавать свое эмоциональное состояние и т.д.

Продуктивные виды деятельности так же являются значимыми при формировании навыков общения. В рамках продуктивной деятельности взрослыми создаются условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве, ориентировки на общий результат и осознание своей значимости для его достижения, детей необходимо учить обращаться за помощью, оценивать действия других.

В совместной продуктивной деятельности дети имеют одну общую цель, результатом которой является конкретный продукт, успешность которого зависит от умения договариваться друг с другом, т.е. необходимость повышения результативности общения.

Известным в психологии является тот факт, что все виды деятельности развиваются одновременно, оказывая положительное взаимовлияние друг на друга и именно поэтому основным и обязательным условием коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование коммуникации у дошкольников с ДЦП является комплексный подход к формированию навыков общения во всех видах детской деятельности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — СПб. : Союз, 1997.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
3. Симонова, Н.В. психологические основы обучения детей с церебральным параличом: Методические рекомендации – М.: ГБОУ Педагогическая академия, 2012

4. Шипицына, Л.М., Мамайчук, И.И. Детский церебральный паралич. -СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2001.

Из опыта работы с родителями, воспитывающими ребенка с ОВЗ

Сальникова И.А.,

кандидат психологических наук,

педагог-психолог, ГБОУ ЦДиК «Участие»,

Структурное подразделение «Северо-Восток», г. Москва

Ни для кого не секрет, что главную роль в процессе развития, воспитания и обучения ребёнка играет его ближайшее окружение, т.е. семья. Семья для ребёнка – это место рождения и основная среда обитания, где он становится личностью. К настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, влияющих на характер ребёнка и особенности его поведения. В свою очередь особенности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья также влияют на родителей и специфику родительско-детских отношений. Например, можно назвать следующие особенности:

- игнорирование особенностей ребенка;
- ощущение несостоятельности себя как родителя;
- чувство вины и попытки компенсировать это чрезмерной любовью;
- центрация только на ребенке (отсутствие социальной жизни семьи, развод);
- чувство стыда и как следствие изолирование ребенка и др.

Для систематизации особенностей детско-родительских отношений и определения последствий для социально-личностной компетентности детей с ОВЗ в своей работе я использую классификацию стилей воспитания Э.Г. Эйдемиллера [6, с. 77].

Наиболее часто встречающимся неадекватным стилем семейного воспитания ребенка с ОВЗ является гиперпротекция, которая бывает двух форм:

- *Доминирующая гиперпротекция*, проявляющаяся в повышенном, обострённом внимании и заботе, чрезмерной опеке и мелочном контроле поведения, слежке, запретах и ограничениях ребенка, что объясняется родителями особенностями ребёнка («он не может делать сам, нужен контроль»). Ребёнка не приучают к самостоятельности и ответственности. От ребенка требуется беспрекословное послушание, его чувства, мысли, желания игнорируются и обесцениваются, у ребенка формируется зависимое поведение, что в свою очередь приводит к ещё большей инвалидизации ребенка. Родитель заминает как бы позицию над ребёнком, записывается на многие занятия, исправно их посещает, придавая особенностям ребёнка глобальное значение, стремиться помочь ребёнку во всем, даже там где эта помощь не нужна. Например, одна мама была крайне удивлена, увидев, что ее ребенок 4,5 лет с диагнозом РДА способен самостоятельно умываться.

В результате такого воспитания ребенок становится нерешительным, боязливым, неуверенным в себе, своих силах, не может отстаивать свои интересы, что ещё больше усугубляет его ситуацию, мешает развиваться.

- *Потворствующая гиперпротекция* характеризуется удовлетворением всех потребностей ребёнка, но в тоже время отсутствием запретов, требований и санкций к ребёнку, которая также объясняется особенностями ребёнка, но уже иного характера (жалость, вина самих родителей). Родители стремятся освободить ребёнка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами. В данном случае особенности и потребности ребёнка играют главную роль в жизни родителя, они полностью посвящают ему свою жизнь, что мешает ребёнку опираться на зону ближайшего развития и в итоге тормозит его. При таком родительском отношении у ребенка формируется следующая внутренняя позиция: «Я нужен и любим, а вы существуете ради меня», что в свою очередь мешает ему адаптироваться к социуму.

Таким образом, можно заметить, что эти стили воспитания основываются на сильнейшей симбиотической связи родителя и ребёнка, центральное место в жизни родителя занимают особенности ребёнка. Как уже говорилось, основной механизм для формирования

этих стилей воспитания является чувство вины или стыда взрослого, что провоцирует мнимую необходимость постоянной заботы о ребёнке.

Иной механизм можно наблюдать при использовании неадекватных стилей воспитания, которые условно можно отнести к гипопротекции. Здесь наблюдается отрицание или игнорирование особенностей ребёнка, нацеленность на развитие навыков и умений последнего без эмоциональной вовлеченности родителя. К ним можно отнести:

- *Повышенная моральная ответственность*, для которой также характерен высокий уровень внимания со стороны родителя, но, наравне с этим, ребёнку предъявляются высокие требования, не удовлетворяются его потребности. Требования к ребёнку очень велики, не соответствуют его возможностям, что увеличивает риск ещё и психической травматизации ребёнка. Родители игнорируют потребности во внимании, любви, не замечают его особенностей, что проявляется в умалчивании от специалиста диагноза ребёнка, посещением различных занятий с частыми пропусками, т.е. перекладывании ответственности на специалиста. Такие родители не включаются в процесс помощи ребёнку.

- *Эмоциональное отвержение* - игнорированием потребностей ребёнка. Родители считают ребёнка обузой и проявляют общее недовольство ребёнком, критикуют. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение: родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребёнку повышенной заботой вниманием к нему, например, также посещением различных специалистов. Но при отсутствии поддержки со стороны семьи, у ребёнка затруднено формирование мотивации к развитию. Чувствуя равнодушие родителей, ребенок понимает, что сможет привлечь их внимание, если у него что - либо будет не в порядке (ребенок боится оставаться один; у ребенка появляются навязчивые движения - грызет ногти, сосет палец), то есть ребенок интуитивно таким невротическим поведением пытается исправить сложную для себя ситуацию, снять внутреннее напряжение, решить конфликт «эмоционального отклонения» родителей, что усугубляет его особенности.

- *Гипопротекция* характеризуется игнорированием потребностей ребенка и отсутствием каких-либо требований и запретов. Здесь уже

родителя вряд ли будут инициаторами посещения специалистов. Ребёнок предоставлен самому себе, родители не интересуются им и не контролируют, часто его воспитанием занимаются бабушки, дедушки и т.д. Неприятие родителями ребенка приводит к неприятию ребенком родителей, к взаимному неприятию и отчуждению, к неуверенности в своих силах и нелюбви к самому себе. Некоторые дети замыкаются в себе. Ребенок оказывается сломленным, у него формируется бесхарактерный характер, что способствует его ещё большей травматизации в связи с особенностями в развитии.

Таким образом, можно заметить, что особенности взаимоотношений в семье накладывают дополнительный отпечаток на развитие проблем ребенка, добавляя свои нюансы, особенно в социально-личностной сфере его жизни, т.к. большую часть своего времени ребенок проводит в этой патологической среде. В связи с этим, как показывает практика, работа с родителями является наиболее востребованной и актуальной для формирования социально-личностной компетентности ребенка с ОВЗ, особенно на начальных этапах работы.

Среди форм такой работы можно назвать следующие:

- индивидуальная психокоррекционная работа с родителем, где происходит проработка личностных проблем родителя и образа ребенка, оказывающих негативное влияние на взаимодействие с ребёнком;

- психокоррекционная работа с диадой: родитель – ребёнок, которая основывается на развитии навыков сотрудничества между родителем и ребёнком, принятии ребенка с его особенностями;

- психокоррекционная группа для родителей, основной целью которой является: взаимопомощь и поддержка родителей, обмен опытом в процессе воспитания особенного ребенка и на этой основе формирование и развитие более адекватных способов взаимодействия с ребёнком;

- психокоррекционная детско-родительская группа, которая направлена на развитие навыков сотрудничества между родителем и ребёнком на основе обмена родительским опытом.

Выбор той или иной формы, а также их сочетания в каждом конкретном случае индивидуальны и зависят от особенностей ребенка и родителя. Исходя из наблюдений, можно сказать, что чаще

всего наиболее результативно первоначально проведение индивидуальной работы с родителем (или в диаде) и лишь затем включение таких родителей в группу, т.к. это позволяет на начальных этапах работы обеспечить родителя ресурсами для проработки и выделить мишени воздействия специалиста.

Литература

1. Винникотт, Д.В. Разговор с родителями. – М.: «Класс», 1998. – 192 с.
2. Захарова, Е.А. Особенности внутренней позиции родителя // Материалы Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». – М.: 2003. Т.2. - 142-144 с.
3. Калинина, Р.Р. Родительские позиции и их роль в формировании личности ребёнка. // Тезисы 2-ой всероссийской научной конференции: психологические проблемы современной семьи. В 3-х частях – 2ч / под ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М: 2005. – 360 с.
4. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд. НПО «МОДЭК». 2000. – 256 с.
5. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
6. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., Никольская, И.М. Семейных диагнозов и семейная психотерапия. – СПб.: «Речь», 2003. – 336 с.

Инвалид и общество: социально - психологическая интеграция

Саяпина О.А.,
педагог-психолог
ГБОУ ЦДиК «Участие», г.Москва

Трудно представить, но еще в начале XX века в России не существовало специальных лечебных и образовательных учреждений

для детей с ДЦП. Становление системы специального образования для таких детей проходило крайне медленно, требовалось решение многих проблем: материальное оснащение, методическое обеспечение педагогического процесса, специальная подготовка педагогических кадров, решение вопроса комплектования учреждения.

Время «белого пятна» миновало, в обществе формируется новое отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. В средствах массовой информации становятся актуальными вопросы социализации, специальной помощи и поддержки детей с ДЦП. Появились новые типы специальных (коррекционных) образовательных учреждений, открывающие возможность обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития и здоровья и ставящие своей конечной целью максимально возможную их социализацию.

Обратимся к понятию, «социализация – совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая социальные роли и культурные нормы». Любой восходящий процесс начинается с развития, в данном случае с развития личности ребенка. Ранняя социализация берет свое начало от рождения до поступления в школу, здесь становится важным, в каких социальных условиях растет ребенок. Условия, в которые попадает ребенок с ДЦП специфические, на начальном этапе – это неприятие родителями факта рождения больного ребенка, при котором все силы родители бросают на выяснение причин рождения больного ребенка и стремление вылечить его, чего бы это ни стоило. Мир вокруг ребенка замыкается, практически с рождения он вынужден часто находится в медицинских учреждениях, слышать разговоры окружающих о болезни и лечении, такой ребенок лишается возможности полноценных социальных контактов, все это может привести к отклонениям в развитии личности ребенка, нарушениям эмоционально-волевой сферы, коммуникационных возможностей, формированию неадекватных представлений об окружающем мире.

С открытием специальных дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями опорно-двигательного

аппарата появляются условия для оптимального развития детей с ДЦП, формирования их личности с учетом общего и особенного в их способностях к творческой, познавательной и физической деятельности.

В сфере специального образования происходят существенные изменения, связанные со следующими факторами: новым отношением к детям с ограниченными возможностями здоровья; расширением контингента детей, которые нуждаются в специальном образовании, специальной помощи и поддержке; появлением новых типов образовательных учреждений, к которым оказываются образовательные и коррекционные услуги «особым» детям; разработкой моделей стандартов специального образования и психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в процессе обучения.

Как уже говорилось выше, цель системы образования для детей с ограниченными возможностями здоровья – максимальная возможная социализация. Наиболее эффективна социализация в условиях интеграции. Ни у кого не вызывает сомнения, что конечная цель специального образования детей с физическими и психическими отклонениями – полное интегрирование в обществе, использование ими социальных привилегий и благ, доступным остальным гражданам. Следовательно, социализация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья становится в нашей стране ведущим направлением развития специального образования в XXI веке.

Социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются. Проблема интеграции детей - инвалидов в общество обусловлено, с одной стороны, имеющимися у них отклонениями в физическом и психическом развитии, а с другой – недостаточным совершенством самой системы социальных отношений. Интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья должна включать: воздействия общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии; активное участие в данном процессе

самого ребенка; совершенствование самого общества, социальных отношений.

В рамках проблемы интеграции в общество детей - инвалидов важно учитывать социальные последствия, выражающиеся в ограничении жизнедеятельности (имеется в виду адекватное поведение и эффективное общение) и социальной недостаточности (нарушение способности выполнять так называемые «социальные роли»).

Интеграция в общество детей с ОВЗ – это целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий «особых» детей при активном их участии и обеспечения адекватных для этого условий, в результате которого происходит включение детей во все социальные системы, предназначенные для здоровых детей, активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом.

Социальная адаптация, обуславливая способность человека приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни, является важнейшим механизмом социализации и интеграции. Социальная адаптация осуществляется в процессе различных видов деятельности (игра, общение, труд, учение) и самосознания человека. Эти виды деятельности являются одновременно средствами адаптации и его целями, результатами на различных этапах человеческой жизни.

В процессе обучения необходимо включить виды социальной адаптации: социально – бытовую, социально – средовую, социально – трудовую, социально – психологическую, социально – педагогическую.

Одним из важнейших факторов социальной интеграции детей - инвалидов является подготовка общества к принятию этих детей. Эта подготовка включает формирование положительного отношения здоровых членов общества к детям с ограниченными возможностями в развитии и приспособление среды обитания для этой категории детей. Педагогическая интеграция предполагает формирование у детей с ОВЗ способности к усвоению учебного материала. Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он считал, что

при всех достоинствах наша специальная школа отличается основным недостатком, она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует внимание на его недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Поэтому Л.С. Выготский полагал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов.

Совместное обучение в одном классе более эффективно для детей с небольшим нарушениями развития (например, слабовидящих, слабослышающих, с легкой формой ДЦП и др.). Для детей с тяжелыми формами нарушений в развитии возможна только социальная интеграция и частично интеграция внутри системного образования. Для успешной педагогической интеграции необходимо соблюдение нескольких условий: учета возможностей ребенка, соблюдение желаний родителя, оказания помощи поддержки, помощи службы сопровождения.

До настоящего времени инициатива в интегрированном обучении шла от специальной школы, от специальных педагогов. Между тем, совместное обучение дает многое как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Интеграция способствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, чувство взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. У детей с ограниченными возможностями в развитии совместное обучение ведет к формированию положительного отношения к своим сверстникам, адекватного социального поведения, более полной реализации потенциала развития и обучения.

Но зачастую отсутствие учебной успешности и адаптации при обучении в массовой школе ставит под сомнение целесообразность интеграции. Успешность интеграции детей с нарушением развития зависит не только от характера и степени имеющихся у них физических и психических нарушений и от эффективности учитывающих эти нарушения учебных программ и обучающих технологий, но и от системы отношений к таким детям со стороны социального окружения и, прежде всего, в той образовательной

среде, в которую ребенок интегрируется. Из малочисленных работ по проблемам интеграции известно, что не только в обществе в целом, но и в сфере образования, педагоги и даже со специальным педагогическим, психологическим и медицинским образованием отрицательно относятся к интеграции детей с отклонениями, особенно психическими и тяжелыми двигательными (колясочники) в массовую школу.

Учителя обычных школ проявляют негативное отношение к детям с психическими отклонениями в большей степени, чем специалисты - врачи, психологи, специальные педагоги, социальные работники и др. Все это свидетельствует о необходимости, во-первых, медико-психологического, социально-психологического и психолого-педагогического просвещения всего населения. Во-вторых, необходимо проведение специального обучения родителей, здоровых школьников и педагогического персонала обычных школ, направленного на изменение у всех участников учебно-воспитательного процесса массовых школ отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с проблемами в развитии.

Положительное отношение, понимание и принятие учителями и здоровыми людьми ребенка с отклонениями в развитии оказывает прямое влияние на его умственное, эмоциональное и социальное развитие. В связи с этим можно заключить, что знание системы отношений учителей, сверстников и родителей к имеющим проблемы в обучении детям является чрезвычайно важным с точки зрения их интеграции в условия обычной школы.

Установки здоровых могут стать решающей компонентой успеха или провала учащихся с отклонениями в развитии в обычной школе. Исследования показывают, что в ситуациях, не требующих тесного общения, установки школьников в целом благоприятны. При более тесных контактах установки становятся негативными. В целом учащиеся средних школ чувствуют себя с «одноклассниками-инвалидами» менее комфортно, чем со здоровыми, во время общения с инвалидами они испытывают большую тревогу.

Проблема социальной адаптации ребенка инвалида очень важна, т.к. общество в настоящий момент не готово принять этого человека,

а сам он не знает, как это сделать, как приобщиться к нормальной жизни.

Приемы социализации детей с ОВЗ на занятиях специалистов в ГБОУ ЦДиК «Участие»

Семёнова А.Е.,

руководитель структурного подразделения коррекции и реабилитации ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва,

Киселёва М.Ю.,

ст. педагог-психолог подразделения коррекции и реабилитации ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Проблема социализации детей с нарушениями психического и физического развития весьма актуальна и в теоретическом, и в практическом отношении в связи с неуменияющим ростом врожденных аномалий.

Данные всемирной организации здравоохранения свидетельствуют, что каждый десятый ребенок в мире живет с инвалидностью. Число детей в мире, имеющих какие-либо нарушения в физическом или психическом здоровье достигает 12% (около 3% детей рождаются с недостатками интеллекта и 9% детей с другими психическими и физическими недостатками).

В нашей стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей-инвалидов. В России частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилась в несколько раз. Ежегодно в стране рождается около 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, среди них 70-75% являются инвалидами. Эта статистика неуклонно растет. Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками.

Одним из видов помощи ребенку с ОВЗ и его семье является посещение коррекционных и реабилитационных Центров, таких, например, как ГБОУ ЦДиК «Участие», где осуществляется комплексный подход к проблеме и реализуется право ребенка-

инвалида на получение помощи, регламентированной Конвенцией о правах инвалидов. (Конвенция о правах инвалидов (статья 7). Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 год. Сайт ООН www.un.org.ru).

Задачи, которые ставятся перед учреждениями образования в отношении детей-инвалидов, давно и с успехом реализуются Центре «Участие». Деятельность специалистов, работающих с детьми-инвалидами, кроме Конвенции так же регламентирована Законом города Москвы об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья. Настоящий Закон регулирует отношения, связанные с реализацией права лиц с ограниченными возможностями здоровья на образование любого уровня и направленности в соответствии с их способностями и возможностями, в целях социальной интеграции. (Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» от 28.04.2012 №16. Ст.4: «Участие родителей (законных представителей) в воспитании и обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья». Сайт Департамента образования города Москвы: www.educom.ru).

Деятельностью специалистов (психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов дополнительного образования) является коррекционно-развивающая и реабилитационно-адаптационная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами. Осуществляется подбор и реализация индивидуально ориентированных методов, приемов и технологий формирования разных видов деятельности у проблемного ребенка, проводятся коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с такими детьми.

Одна из программ такого направления, реализуемая в Центре это групповая психолого-педагогическая коррекция для детей и родителей («Детско-родительские группы»).

«Детско-родительскую группу» посещают дети школьного и дошкольного возраста с особенностями развития. Дети приходят на занятия совместно с родителями. Это дети, не посещающие сад и не готовые самостоятельно заниматься. Им трудно что-либо делать без помощи и сопровождения взрослых. Эти дети воспитываются и развиваются в домашних условиях.

Необходимыми условиями для социализации ребенка-инвалида является психологический климат семьи и привлечение матери к участию в процессе развития. Почему необходимо вовлекать родителей в коррекционный процесс? Для многих родителей рождение «особого» ребенка становится трагедией, с которой нужно как-то жить, воспитывать этого ребенка. Часто родители, особенно мамы, вынуждены оставить работу, может быть даже весьма успешную, чтобы заниматься с ребенком, посещать с ним учреждения здравоохранения и образования. Это приводит к тому, что мама забывает про себя, про свои нужды и потребности и приносит себя «в жертву».

В случае «особого» материнства диада «мать-ребенок» носит симбиотический характер. Мама воспринимает неуспех, неудачу своего ребенка как свое собственное поражение, полностью растворяясь в ребенке, что не всегда является благом для обоих. Итогом переживаний родителей, имеющих ребенка-инвалида, становятся установки на «тепличное» воспитание ребенка, предполагающее его гиперопеку или, наоборот, депривацию материнского отношения и родительских забот. А в некоторых случаях происходит скрытое или явное эмоциональное отвержение такого ребенка.

Недопонимание и неумение мамы справиться с травмирующей ситуацией ведет к тревожному состоянию и неуверенности самой мамы и как следствие, к повышенной тревожности и раздражительности ребенка. Очень трудная задача для большинства родителей осознать, что они сами и их ребенок нуждаются в помощи. Мама надеется, что самостоятельно, без чьей – либо помощи справится с ситуацией, откладывая обращение за помощью к психологу. Когда родитель решается обратиться за помощью, проблема уже усугубилась и вызывает еще более устойчивую тревогу.

Чтобы помочь маме правильно взаимодействовать с собственным ребенком, научиться понимать, воспитывать и обучать его, а не только опекать, проходят занятия в «Детско-родительской группе», которые являются первой ступенькой в большой работе по расширению возможностей мамы и ребенка.

Основной целью занятий детско-родительской группы является: социализация и адаптация детей с особенностями в развитии средствами игровой деятельности в мини-группах совместно с родителями, с последующим включением ребенка в общение с другими взрослыми и сверстниками. В результате этого снижается травмирующий фактор постепенного разделения симбиотической связи «ребенок-родитель».

Задачи, которые решаются на группе:

- Реконструкция детско-родительских взаимоотношений.
- Повышение родительской компетентности в воспитании и обучении ребенка с учетом особенностей в его развитии.
- Обучение родителей взаимодействию со своим ребенком.
- Развитие коммуникативных навыков ребенка через игровую деятельность.
- Формирование навыков у ребенка-инвалида адекватного и конструктивного общения с окружающим миром.
- Снижение тревожности у родителя и ребенка.

У родителей есть возможность обмениваться опытом по воспитанию и развитию детей с особенностями развития, учитывая рекомендации психолога, самостоятельно выстраивать взаимоотношения и воспитательный процесс со своим ребенком. Совместно с психологом, обучать ребенка тем навыкам, которые были ему ранее недоступны.

По завершению каждого занятия детско-родительской группы, используя метод обратной связи, родители высказываются о своих трудностях, делятся своими чувствами.

По завершению цикла занятий группы, психолог проводит индивидуальные консультации с каждой семьей и разрабатывает дальнейший образовательный коррекционный маршрут в Центре ребенку, уже готовому к индивидуальным коррекционно-развивающим или групповым занятиям без сопровождения родителей.

Чем же хороша эта группа для детей и их родителей? Родители видят, что не только у них проблемный ребенок, можно задавать вопросы здесь и сейчас и получать на них ответы. Психолог наглядно демонстрирует форму взаимодействия с ребенком в конкретной игровой ситуации. Разбирая практическую ситуации можно увидеть

реакцию родителей и показать ошибки, можно оценить собственные эмоции и понять эмоциональное состояние другого человека.

Кроме того в Центре «Участие» ведет свою работу клуб «КРОВ» (Коррекция, Реабилитация, Образование, Воспитание) для родителей, имеющих детей с ОВЗ. Усталость, разочарование, физическое и энергетическое истощение, конфликты в семье, предательство самых, казалось бы, близких людей, недопонимание друзей, дефицит человеческого общения, - это все то, что озвучивают мамы ребенка-инвалида на приеме у психолога. В итоге - ресурс на нуле и эмоциональное выгорание от невозможности противостоять сложившимся обстоятельствам.

Занимаясь с родителями, психолог видит основную цель занятий в создании благоприятного климата в семьях, воспитывающих детей с особенностями развития, формирование положительных установок в сознании родителей. На протяжении всей коррекционной работы, родители имеют возможность получать информацию по вопросам структуры дефекта ребенка, его особенностях и о его развитии. Педагоги-психологи обучают родителей снятию стресса телесно-ориентированными методами; формированию позитивного отношения к себе. На занятиях родители обмениваются опытом друг с другом, делятся своими собственными методами воспитания и развития своих детей; проигрывают и проговаривают, что беспокоит их в похожих сложившихся жизненных ситуациях, получают ответы на свои вопросы не только от специалистов, но и от других родителей. Также родители учатся восстанавливать силы и повышать собственные ресурсы, самооценку, высказываться и быть уверенным, что тебя услышат, учатся слушать, сопереживать, планировать, дискутировать на любые темы.

На занятиях родительской группы «КРОВ» решаются следующие задачи:

- гармонизация межличностных отношений между мамой, проблемным ребенком, членами семьи и другими (посторонними) лицами;
- коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей, воспитывающих детей с особенностями развития;
- оптимизация супружеских, внутрисемейных взаимоотношений;

Групповой процесс предполагает осуществление психолого-педагогического коррекционного воздействия не только со стороны психолога на каждую женщину (маму), посещающую занятия, но и внутри группы при взаимодействии участниц. В конце цикла занятий родители, как правило, говорят о полученных ими полезных знаниях, благодарят за помощь и поддержку. Приведем некоторые высказывания родителей: «Я бы назвала эти занятия палочкой – выручалочкой для нас, для всех». «Эти занятия - лучик надежды для меня».

Посещая коррекционные занятия в нашем Центре «Участие», помогающие в развитии и воспитании ребенка с особенностями развития, дети приобретают необходимые навыки для дальнейшей социализации. А мамы таких детей, нуждающихся в психологической помощи и профессиональной поддержке, получают её от специалиста, который дает эту помощь, но не назидательно, а мягко и в тоже время эффективно.

Конечно социализация детей-инвалидов вопрос многогранный. Ведь инвалидность не только медицинская проблема, но в большей степени социальная. И коррекционные занятия в нашем Центре лишь ступенька на пути к более полноценной жизни ребенка и его близких людей. Но, согласитесь, как замирает сердце и на глаза наворачиваются слезы радости от ярких моментов на XI Паралимпийских зимних играх в Сочи 2014. И то, что ранее было невыполнимым, становится возможным, благодаря помощи родных, заинтересованных специалистов и собственных ресурсов.

Особенности социализации детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

*Сидорова М.А.,
педагог-психолог ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва*

Задержка психического развития – это отставание в развитии отдельных психических сфер (познавательной или эмоционально – волевой) от принятых психологических норм для данного возраста.

Первоначально проблема ЗПР рассматривалась в контексте трудностей в обучении, возникающих у детей школьного возраста, затем было обращено внимание на проблемы воспитания таких детей в дошкольном возрасте, их социализации в обществе. *Таким образом,* проблемы воспитания, обучения и социализации детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии являются одними из самых важных и актуальных проблем психолого–коррекционной педагогики.

Спектр нарушений психического развития у детей дошкольного возраста достаточно широк, но значительно чаще среди них встречается задержка психического развития. Сегодня родители детей с ЗПР обеспокоены тем, как помочь своему ребенку войти в этот мир, чтобы он стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным. Специфические особенности социализации детей с ЗПР обуславливают необходимость включить данную категорию детей в так называемую группу социального риска, которая нуждается во всестороннем изучении и в организации специальной психолого – педагогической помощи. Поэтому изучение развития различных форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками у детей с ЗПР, овладения ими коммуникативными умениями и навыками приобретает особую значимость.

Исходя из Федерального закона «Об образовании РФ», образовательные учреждения должны активно содействовать в процессе социализации личности ребенка, в развитии культуры поведения, интериоризации норм жизни в обществе, гармонизации межличностных отношений. Социальное развитие ребенка интегрирует в себе процессы социализации и индивидуализации, которые происходят не только в предметном мире, но и в социальном пространстве отношений с помощью общения со взрослыми и со сверстниками. Особенно здесь важны ранние этапы психического развития ребенка, когда закладываются основы социальных связей, отношений с обществом и происходит его социальное становление.

Социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование и становление личности. В процессе социализации индивидом усваивается и активно воспроизводится социальный опыт, который был получен в общении и деятельности [3, с. 10]. Социализация включает в себя такие процессы, как

приобщение к культуре, обучение и воспитание. С помощью данных процессов ребенок приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни, успешно функционировать в обществе. Процесс социализации осуществляется на протяжении всей жизни каждого человека, но основы успешной социализации закладываются в раннем детстве.

Социализация ребенка – процесс длительный и очень сложный. Протекание процесса социализации детей дошкольного возраста раскрывается через такие показатели как: полоролевое поведение, поведение в конфликтах, развитие самосознания и самооценка, усвоение информации из социума [3, с.11]. В связи со специфическими особенностями своего развития дети с ЗПР испытывают трудности в освоении социального пространства, социальной среды, социальной жизни. Они намного позже, чем дети с нормальным развитием, начинают осознавать, принимать и осваивать социальную среду. Таким детям непросто устанавливать социальные отношения и связи со взрослыми и сверстниками, принимать ту или иную социальную позицию. И, следовательно, дети с ЗПР в большей степени, чем нормально развивающиеся дети нуждаются в социально – психологической поддержке взрослых: родителей, педагогов, специалистов.

Важнейшими институтами социализации детей дошкольного возраста являются семья и детский сад. Семья ребенка с ЗПР – это структура, которая обладает потенциальными возможностями в создании благоприятных условий для всестороннего его развития и воспитания. Семья должна быть безопасной средой для «особого» ребенка, которой он сможет безоговорочно доверять. Роль семьи в становлении личности ребенка первостепенна, весома и многогранна. Отношение детей с ЗПР к окружающей среде зависит не только от их познавательного и эмоционального развития, но и от позиции родителей в воспитании, в содержании взаимодействия и общения с ребенком, спецификой детско–родительских отношений.

Благоприятный моральный и социально – психологический климат в семье является важным фактором психологического здоровья семьи в целом. В семье, где уделяют ребенку должное внимание, даже выраженная степень задержки психического развития может быть частично компенсирована за счет активизации различных

сторон умственной деятельности ребенка. В неблагополучных же семьях, наоборот, в условиях отсутствия должного внимания, заботы и правильного воспитания развитие таких детей еще более замедляется, что может послужить социальной дезадаптацией их к окружающей среде. Еще раз подчеркнем, что механизмы социализации детей с ЗПР имеют свои особенности. Поэтому, подчеркивая важность влияния семьи на процесс социализации ребенка дошкольного возраста с ЗПР, нужно обозначить, что главной задачей общества и государства является социально – психологическая поддержка родителей таких детей.

Вторым институтом социализации ребенка с ЗПР является дошкольное образовательное учреждение – детский сад, который, как правило, становится первым «помощником» и «проводником» в процессе социализации ребенка. В детском саду ребенок учится взаимодействовать с детским коллективом и другими взрослыми, коими являются воспитатели и специалисты (дефектолог, психолог, логопед и социальный педагог).

Процесс социализации детей с ЗПР в детском саду проходит через процесс социальной адаптации. Социально адаптация – это процесс вхождения в социально – ролевые связи и отношения, в которых личность овладевает социальными нормами, правилами, ценностями, социальным опытом, социальными отношениями и действиями [2, с. 233].

Дети с ЗПР испытывают много трудностей в процессе социальной адаптации и во взаимодействии с социальной средой. Дети с ЗПР относятся к посторонним взрослым, как правило, настороженно, скованно и напряженно, они могут длительное время не испытывать к ним доверия, будут стараться свести все попытки контактов от взрослого до минимума. Общение со детьми, которые находятся вне круга их семьи, также игнорируется, отвергается, даже иногда негативно воспринимается, что приводит к негативным последствиям: уходит важная линия онтогенеза личности ребенка «Я – Другой» [1, с. 37]. Такие трудности связаны, в первую очередь, с личностными особенностями детей дошкольного возраста с ЗПР, которые отчетливо уже проявляются в процессе игровой деятельности. Так, одни дети с ЗПР проявляют в игровой деятельности вялость, пассивность, они могут бесцельно смотреть в

окно, стремится к уединению, а у других же, наоборот, наблюдается активный интерес к игре с детьми, при этом проявляя бурные эмоциональные и поведенческие реакции: обидчивость, вспыльчивость, грубость и даже жестокость.

Наблюдая за детьми с ЗПР в повседневных условиях жизни можно проследить тенденцию проявления у них «порочного» стиля общения в семье, со сверстниками, которые обуславливают закрепление негативных черт характера. Социальная адаптация детей с ЗПР в детском коллективе затруднена из-за таких характерологических черт, как эгоизм, противопоставление себя группе, что приводит не только к конфликтам, но и к развитию у ребенка невротического состояния. У таких детей с дошкольного возраста начинают формироваться индивидуализм, необъективность, агрессивность или же, наоборот, чрезмерная покорность, конформизм и приспособленчество.

У детей дошкольного возраста с ЗПР отмечается недостаток знаний и умений в сфере межличностных отношений, недостаточно или совсем не сформированы первоначальные представления об индивидуальных особенностях сверстников и взрослых, страдает языковая форма высказывания своих мыслей, недостаточно развита произвольная регуляция эмоциональных и поведенческих проявлений. Игровая деятельность таких детей бедна и невыразительна, что ограничивает развитие воображения, которое является важным условием формирования сюжетно – ролевой коллективной игры. Обычные дети такого ребенка попросту могут не принимать в коллективную игру, что может способствовать развитию повышенной тревожности, неуверенности, низкой самооценки, безынициативности, несамостоятельности, отсутствию любознательности и активности.

Проблемы в общении со взрослыми и сверстниками у детей с ЗПР провоцируют формирование негативных черт характера, таких как: грубость, жестокость, агрессивность, ярость или замкнутость и тревожность, неспособность ограничивать свои желания, упрямство, Также могут возникнуть трудности в организации и попытке установить положительный контакт с таким ребенком, ведь дети с ЗПР далеко не всегда способны осознать и контролировать свои эмоции, а это приводит к неадекватности поведения и

эмоциональных реакций, которые могут бурно проявиться в виде крика, плача, аутоагрессии и даже применения физической силы. Поэтому, чтобы ребенок с ЗПР стал полноправным членом коллектива дошкольного учреждения как важнейшего института социализации, необходимо качественно оказывать содействие в его социальной адаптации к условиям детского сада.

Помимо механизма социальной адаптации, в процесс социализации входят и такие механизмы как абилитация и социальная реабилитация.

Абилитация – это комплекс услуг, направленных на мобилизацию, усиление имеющихся ресурсов социального, психического и физического развития «особенного» ребенка.

Социальная реабилитация – это включение особого ребенка в социальную жизнь, приобщение к общественной жизнедеятельности на уровне его психологических и психофизических возможностей. В настоящее время положительно зарекомендовали себя дошкольные образовательные учреждения компенсирующей направленности, где ребенку с ЗПР оказывается всесторонняя помощь таких специалистов, как дефектолог, психолог, логопед. С семьями таких детей работает социальный педагог.

Также хорошо зарекомендовали себя детские сады комбинированного вида. В них имеются как обычные группы, так и коррекционные, в которых воспитываются и дети с различными нарушениями в развитии, в том числе и дошкольники с ЗПР.

Два важнейших института, способствующих социализации ребенка с ЗПР – семья и детский сад – не должны действовать независимо, отдельно друг от друга. Речь идет о несомненности тесного и конструктивного взаимодействия семьи и детского сада: родители, воспитатели и специалисты должны быть едиными в воспитании и обучении «особого» ребенка, действовать в тандеме. Такое взаимодействие обеспечит успешную социализацию ребенка с ЗПР в окружающем мире, ведь ему, более чем кому-либо другому, необходима помощь взрослого, который направит его интересы, направит его деятельность и вскроет его личностный потенциал.

При благоприятном и продуктивном взаимодействии семьи и детского сада у ребенка с ЗПР будут формироваться положительные социальные установки, умение трудиться и брать на себя

ответственность за свои действия, он может благополучно адаптироваться к социальному окружению.

Такие целенаправленные условия – система «родитель – ребенок – педагог» приведут к развитию социально – коммуникативных навыков у детей с ЗПР, к развитию продуктивного взаимодействия с окружающими – все это обеспечит успешную социализацию этих детей и компенсации нарушений в их развитии. Положительный опыт взаимодействия в системе «родитель – ребенок – педагог» способствует формированию адекватных коммуникативных навыков, нравственных качеств у ребенка с ЗПР.

Таким образом, социализация детей дошкольного возраста с задержкой психического развития не может проходить вне таких социальных институтов социализации как семья и дошкольное учреждение. Успешной будет социализация данной категории детей только при условии, если усилия семьи, педагогов и специалистов дошкольного учреждения будут совместно скоординированы.

Литература

1. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь / А.О. Дробинская. – М.: Школьная пресса, 2005. – 96 с.
2. Семенова, Г.И. Социальная адаптация дошкольников с задержкой психического развития / И.Г. Семенова, А.Э. Симановский // Ярославский педагогический вестник. – 2011, №3, Том II. – С. 233 – 237.
3. Триггер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Триггер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

Толерантность - как процесс инклюзивного образования

Старикова Г.П.,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Кировское областное государственное образовательное бюджетное учреждение средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов г.Белой Холуницы

Современный этап развития инклюзивного образования наполнен массой противоречий и проблем и требует от нас

профессионального открытого диалога, конструктивного спора, учета отечественного опыта и согласованности позиций. Существует целый ряд проблем, связанных с включением ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство школы:

- недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход;

- проблема неприятия детей с задержкой психического развития участниками образовательного процесса;

- неготовность широкой общественности признавать право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования в среде своих сверстников;

- нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с ограниченными возможностями;

- трудности социально-психологической адаптации детей.

До недавнего времени в нашей стране проблема толерантности школьников оставалась без внимания. На сегодняшний день возникает необходимость воспитания культуры толерантности с самых первых дней обучения. Формирование и развитие толерантного сознания – сложный и длительный процесс. По своей природе толерантность – духовное явление, по сути близкое к понятиям доброты, порядочности, интеллигентности. Именно поэтому его формирование имеет комплексную структуру и представляет собой процесс, одной из главных составляющих которого является обучение. Одним из важнейших социальных институтов, должных способствовать формированию толерантных начал, являются образовательные учреждения [2].

Толерантность – это человеческая добродетель: искусство жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других людей. В то же время, толерантность - это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного [1]. Формирование и развитие толерантного сознания – сложный и длительный процесс. По своей природе толерантность – духовное

явление, по сути близкое к понятиям доброты, порядочности, интеллигентности. Именно поэтому его формирование имеет комплексную структуру и представляет собой процесс, одной из главных составляющих которого является обучение. Одним из важнейших социальных институтов, должных способствовать формированию толерантных начал, являются образовательные учреждения [3].

Для нашей школы, осуществляющей инклюзивную практику, данный вопрос является наиболее актуальным. Наблюдается тенденция увеличения количества поступления детей с ограниченными возможностями здоровья в школу. Право ребенка с ограниченными возможностями здоровья на получение образования по месту жительства может быть реализовано путем организации инклюзивного обучения их с нормально развивающимися сверстниками. В этих условиях общеобразовательное учреждение должно быть адаптивным к потребностям и возможностям особой части своего контингента – детям с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим, одной из центральных задач образовательного учреждения по отношению к детям с особыми потребностями является формирование у педагогов, специалистов, родителей педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения, воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Мы понимаем, что толерантность, сформированная в школьные годы, является одним из важнейших условий успешной реализации в будущем потенциала личности. Важную роль в формировании толерантной личности играет школа, именно в ней ребенок проводит большую часть времени и приобретает опыт взаимного уважения, доброжелательного терпимого отношения к окружающим людям.

На сегодняшний день перед нами встает вопрос - как обеспечить создание единого образовательного пространства по успешному развитию толерантности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования?

Психолого-педагогическое сопровождение воспитания толерантности осуществляется всеми участниками образовательного процесса в следующих целевых группах:

1 группа – учителя, логопед, психолог, социальный педагог, школьный фельдшер.

2 группа - учащиеся.

3 группа – родители (законные представители).

Одним из приоритетных направлений в работе является - преодоление отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с проблемами в развитии. Формирование у педагогов, учащихся, родителей педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нём носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения, воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения цели нами были теоретически и методически обоснованы, разработаны и реализованы пути психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе их взаимоотношений с одноклассниками: это целенаправленная работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и работа со средовым окружением этих детей (с нормально развивающимися сверстниками), учителями и родителями.

По реализации психолого-педагогического сопровождения работа включала два направления:

1.Целенаправленное воспитание взаимоотношений между детьми с ограниченными возможностями здоровья и их сверстниками

2.Организация повышения теоретической компетентности и информированности учителей и родителей в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Основное внимание при реализации первого направления мы уделяли повышению социальной компетентности младших школьников, формированию способностей к общению и взаимодействию между нормально развивающимися сверстниками и детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Указанные способности включали: желание вступать в контакт (как

мотивационный компонент общения), знание норм и правил, регулирующих человеческие коммуникации, в частности, особенности построения отношений (как когнитивный компонент), умение организовать взаимодействие с другими людьми, в том числе непохожими на тебя (как поведенческий компонент общения).

При реализации второго направления решались задачи повышения теоретической компетентности учителей и информированности родителей о различных категориях детей с ограниченными возможностями здоровья, их особенностях и возможностях. Результаты организации деятельности по воспитанию толерантности подтверждают факт эффективности при осуществлении формирования готовности учителей к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, при создании система работы по воспитанию толерантного отношения у школьников к ровесникам, спланированной и продуманной работе с родителями.

В школе ведётся работа по созданию адаптивной среды - осуществляется формирование готовности учителей к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, организована система работы по воспитанию толерантного отношения у школьников к ровесникам, спланирована работа с родителями, определены направления воспитания толерантности у младших школьников в школе. Создание условий интеграции учебной и внеучебной деятельности является основным фактором успешности в решении вопроса воспитания толерантных отношений в образовательном процессе.

Обеспечение процесса интеграции достигается посредством создания в школе единого образовательного пространства для учащихся с разными возможностями развития, ориентированного на укрепление, сохранение и развитие здоровья детей, раскрытие индивидуальных способностей и резервов каждого ребенка, на возможность чувствовать себя равным. Работая по проблеме воспитания толерантности мы понимаем, данный процесс должен быть непрерывным, постоянным, целенаправленным, требующим постоянного внимания. От той среды, в которой происходит воспитание и в которой «живёт» ребенок, среды, обеспечивающей

лично-ориентированный подход к определению формы обучения учащихся в соответствии с их уровнем готовности к интеграции.

Только при воспитании толерантности участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями здоровья возможно создание адаптивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы.

Литература

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – СПб.: Динамит, 1998.

2. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.И. Прохорова. – М. : Совет. энцикл, 1980. – 1600 с.

3. Степанов, П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / Под ред. Л.И. Николаевой. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 86 с.

Социализация

на занятиях по изобразительной деятельности

Тихомирова О.Ю.,

педагог дополнительного образования

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

В рамках реализации программы «Изобразительная деятельность» рассматриваются не только проблемы развития ребенка, но и решаются вопросы социализации детей. Социализация в рамках программы осуществляется в ходе влияния в целенаправленном, организованном процессе совместной изобразительной деятельности детей и родителей.

Фокус программы по изобразительной деятельности, где дети занимаются вместе с родителями, состоит в том, что социализация детей дошкольного возраста осуществляется комплексно в разнонаправленной деятельности, но одинаково приоритетными. Одно направление - это освоение предметного мира через непосредственное изображение на бумаге предметов и явлений окружающего мира, и второе направление – это освоение мира

отношений между людьми в процессе творческой деятельности. Что касается второго направления, то под словом люди надо понимать всех, кто окружает ребёнка на занятии: родители самого ребенка, родители других детей, педагог и сверстники. Люди, непосредственно окружающие ребенка играют огромную роль в его жизни. В ходе занятия происходит очень плотное взаимодействие между всеми участниками, и ребёнок получает богатый опыт общения даже в рамках одного занятия. На занятиях царит непринуждённая творческая атмосфера. Это позволяет ребёнку принимать активное участие в обсуждениях, вносить предложения, давать советы, задавать вопросы, делает уместные замечания, просить помощи, предлагать свою помощь. Такая активность ребёнка в ходе занятия только приветствуется. Вся организованная таким образом творческая деятельность способствует улучшению взаимоотношений с родителями, другими детьми и взрослыми.

Если делать акцент на социализации, то уместно поговорить об особенных методах воспитания, применяемых в рамках занятия. Среди традиционно принятых методов воспитания – убеждение, упражнение, поощрение, принуждение и пример. Все эти методы успешно используются. Но очень хороший эффект на занятиях прослеживается при применении метода опосредованного воздействия. Этот метод можно отнести к разряду инновационно – деятельностьных методов. На практике это выглядит следующим образом.

Поскольку мы имеем дело с детьми, отягощёнными наличием множественных диагнозов. То в поведении детей очень часто наблюдаются негативные поведенческие проявления. Среди них такие явления как: агрессивность, негативизм, конфликтность, двигательная расторможенность, дефицит внимания, эмоциональная отгороженность, страхи, тревоги, застреваемость, избегание умственных усилий и т.д.

Дети в группе бывают очень разные и по характеру и по уровню развития. Некоторые дети, придя на занятие, подчас капризничают, отказываются выполнять конкретное задание, не умеют слушать, не желают подчиняться, хотят рисовать что-то своё, или у них ещё не сформированы определённые умения в изобразительной деятельности, а задание для всех одинаковое и педагогу и родителю

очень хочется увидеть результат. И если к ребёнку в этой ситуации предъявить принуждение, как традиционно принятый метод воспитания, указанный выше, то он сразу «закрывается» и каприз в разных вариантах выступает в полный рост, как форма защиты.

Что же делать? Применить убеждение, как традиционный метод? Вот в таких случаях очень хорошо использовать именно опосредованное воздействие через родителя. И здесь мы принуждение и убеждение заменяем особенным методом – вовлечение. Происходит это следующим образом. Ребёночка оставляем в покое и заверяем его, что требовать от него ничего не будем. Это ложь во спасение, но это святая ложь, которой мы пользуемся как инструментом в этих определённых обстоятельствах. Ребёночку предлагают просто посмотреть, как будет рисовать мама (или папа, бабушка) или другие участники процесса, или ребенок хочет рисовать что-то своё – разрешаем, более того приветствуем. Или предлагаем ребёночку какой-то отвлекающий вид деятельности, например - поменять воду в стаканчиках – они это любят. Чаще всего ребёночек переключается и успокаивается. Но наша задача – вовлечь ребёнка в нужный нам процесс выполнения задания.

Тогда весь процесс обучения и воздействия в полную силу переносим на родителя. А родители педагогом заранее специальным образом уже подготовлены к такому повороту событий. Здесь важно, чтобы была согласованность родительских позиций и установок педагога. Для этого уже на первом занятии родители получают распечатанный текст под названием «Советы родителям». Поэтому, следуя этим советам, продолжаем далее процесс обучения опосредованно через родителя. Чтобы понять алгоритм действия педагога надо ознакомиться с этими советами. Текст приводится ниже.

Советы родителям, которые посещают занятия по изобразительной деятельности.

- Рисуйте сами рядом со своим ребёнком.
- Занятия изобразительной деятельностью исцеляют. Живопись – это пространство, в котором царит абсолютное счастье. Задача взрослого заключается в том, чтобы позволить этому счастью состояться.

•Рисуйте рядом со своим ребёнком. Заинтересуйте его ненавязчиво, исподволь, увлеките его своим творчеством. Если вы испытываете затруднения в рисовании, не огорчайтесь, рисуйте не как взрослый, а рисуйте как ребёнок, тот ребёнок, который в детстве не дорисовал. Не предъявляйте к себе высокие требования, не сравнивайте себя ни с кем. На занятии просто выполняйте задания и рекомендации педагога. Рисуйте на своём уровне. Ваш малыш, более всех порадуется вашим успехам, вы рисуете не столько для себя, сколько для него. Не ставьте себе непосильную на первых порах задачу – нарисовать красивую картину и всех удивить своими талантами. Не стесняйтесь своих творений и не бойтесь, что вас будут критиковать. На наших занятиях критика запрещена. А конструктивный совет приветствуется. Любая ваша работа лично для вас будет интересна и красива. Чтобы стать художником нужно одно единственное – рисовать, рисовать и рисовать. Ваша 201 картина, возможно, будет гениальна. Если вы начинающий художник, то для вас, а тем более для вашего ребёнка сам процесс изобразительной деятельности гораздо важнее, чем результат. И надо этот процесс наполнить радостью и счастьем доброжелательного общения.

•Не навязывайте детям свои образцы для копирования, так как это ограничивает их творческие возможности. Занятия изобразительной деятельностью позволяют ребёнку исследовать, делать свои личные радостные открытия в пространстве белого листа бумаги. Не лишайте его этой радости. Пусть ребёнок смотрит на вашу работу, а изображает своё. Пусть он хотя бы посмотрит все приёмы, которым мы хотели его обучить на этом занятии. Возможно, он их даже запомнит, а потом применит сам. Спрашивайте ребёнка, не нужна ли ему помощь. Педагог тоже периодически спрашивает ребёнка об этом. Если помощь не нужна, пусть творит сам. Но вы обязательно должны ненавязчиво вовлечь ребёнка в ваш творческий процесс. Если у вас лично это не получится, то на помощь придёт педагог. Обязательно попросите ребёнка помочь вам раскрасить отдельные фрагменты в вашей работе, и не бойтесь, что он испортит вашу работу. Всё можно исправить. Или любоваться и радоваться тому, что получилось. Можно взять руку ребёнка в свою руку, если он согласен, и порисовать его рукой на вашей картине. Особенно это касается больших пространств. Например: закрасить небо, землю. Всё

время надо помнить, что для нас важен сам процесс творческого взаимодействия. Такое доверие, и взаимное участие в работах друг друга сплотит ваш творческий союз. Так происходит стимуляция интереса и ненавязчивое вовлечение в выполнение задания. Ребёночек войдёт в резонанс с вашим творческим настроем. И амплитуда его творческого взлёта возрастет вдвое по законам физики. Вы будете наблюдать очень быстрое продвижение своего ребёнка в изобразительной деятельности при условии, если вы начнёте разговаривать с ним на одном языке.

• Не нужно критиковать работу ребёнка. Только хвалить. Когда хвалить на ваш критический взгляд не за что, то хвалите за то, как правильно сегодня держал кисточку, какую красивую краску выбрал, какое большое небо на его личном рисунке, просите, чтобы он вам такое же нарисовал, хвалите за вымытые кисточки и т.д. В этой похвале ребёнок должен ощутить поддержку, на которую он может опереться. Задача родителей – «дуть под крылышки», чтобы потом ребёнок смог эти крылья расправить и полететь. В природе это называется «встать на крыло», значит, стать самостоятельным. А самая главная задача воспитания – сделать ребёнка самостоятельным. В этом и есть одна из задач социализации.

• Обязательно рассказывайте об успехах своего ребёнка, хвалите его достижениями и своими тоже. Занятия заканчивать надо исключительно на радостной оптимистической ноте. И надо понимать, что подготовка и уборка рабочего места, уход за изобразительными материалами и инструментами – это все единый процесс изобразительной деятельности, который должен приносить радость и удовлетворение и ребёнку и родителю. Вместе с ребёнком после себя оставляем чистоту и порядок на рабочем месте и вместе с ребёнком радуемся, что кисточки чистые и ровно лежат на салфетке, краски в палитре не перемазаны, а сохранили свои цвета.

Таким образом, для эффективного проведения занятий усилия педагога направлены на формирование не только умений и навыков в изобразительной деятельности, но и формирование родительской компетентности в стратегии поведения на занятии и ребёнка и родителя. Поэтому очень важно присутствие родителей на занятии по изобразительной деятельности. Совместные занятия изобразительной деятельностью не только развивают ребёнка, но они улучшают

детско-родительские отношения. В результате родители становятся более сензитивными к своим детям и научаются относиться к ним безоценочно, с пониманием, создавая атмосферу принятия, в которой ребёнок может чувствовать себя в безопасности.

Литература

1. Лебедева, Г.А. Кузьменко, М.В. «Осознанное родительство» - М.: Изд. «Мозаика – Синтез», 2010.
2. Росс Кэмпбелл «Как по настоящему любить своего ребёнка» - СПб.: Изд. «Мирт».

Социо-игровая технология как средство формирования коммуникативных компетенций – повышает качество логопедической помощи детям с различными речевыми нарушениями

Фатеева А.М.,

*учитель-логопед ГБОУ СОШ № 963/4;
Структурного подразделения №1446; г. Москва*

Важная особенность психического развития дошкольника состоит в том, что приобретаемые им знания, действия, способности имеют большое значение для его будущего развития. В том числе и для успешного обучения в школе.

Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей всей воспитательной работы с дошкольниками, направленной на их всестороннее развитие – физическое, умственное, нравственное, эстетическое. Следует отметить, что уровень готовности к обучению в школе детей, воспитывающихся в одинаковых условиях дошкольного учреждения, оказывается неодинаковым. На развитие ребёнка оказывают негативное влияние различные факторы. Одним из них является дефицит общения с окружающими взрослыми и детьми. Как показывают наблюдения учителей начальных классов, первоклассники, ориентированные на доброжелательное общение со сверстниками во многом учатся приобретаемым умениям друг у друга, хорошо сохраняют их. Поэтому решение проблемы

формирования коммуникативных умений у дошкольников требует особого внимания в системе дошкольного образования. Ещё в дошкольном возрасте важно научить ребёнка правильно строить свою речь, взаимодействовать со сверстниками, обобщить знания, усвоить и передать информацию, воздействовать на мысли и чувства людей. Решить проблемы межличностного общения дошкольников, развития их коммуникативных умений можно в процессе дидактических игр. Наиболее эффективно это осуществляется с использованием социо-игрового стиля. На его основе у дошкольника быстро формируется самостоятельность, так как создаются равные условия в деятельности в речевом партнёрстве, разрушается барьер между педагогом и воспитанником.

Социо-игровая педагогика способствует сближению детей, создаёт такие условия, в которых дети сами учатся, ищут ответы на свои вопросы, решают свои проблемы. Устранить игровые недоразумения можно. Социо-игровые подходы основываются на формировании и использовании детьми и педагогами умения свободно и с интересом обсуждать разные вопросы, умения следить за ходом общего разговора и дела, умения оказывать помощь и принимать её, когда это нужно.

Например, для создания сказки - презентации «Три поросёнка» вначале мы распределили роли между детьми, подобрали различные иллюстрации, фотографии, музыку, специальные эффекты и костюмы. Ребёнок в костюме героя сказки лучше входит в роль, более точно интонационно озвучивает текст, правильно показывает мимику и жесты своего персонажа. При демонстрации презентации дошкольники слышат свою речь, стараются произнести предложение чётче, голосом передать не только тембр, но и настроение героя сказки. В такой обстановке записывания речи на микрофон дети чувствуют себя настоящими маленькими артистами. У них появляется желание выполнить работу более качественно, появляется соревновательный дух, они подходят ко всем выступлениям критично. Дети внимательно слушают озвученные фрагменты сказки, сравнивают свою речь с речью своих товарищей. Если ребёнку не понравилось своё озвучивание он просит перезаписать ещё раз и ещё раз, автоматизируя чёткое и внятное произношение. Логопед должен следить за ходом и качеством выполнения заданий дошкольниками,

не допускать переутомления, вовремя предлагать детям другой вид деятельности.

После создания презентации мы показываем сказку всем детям детского сада, слышим добрые отклики о нашей работе, вместе радуемся, получаем положительные эмоции и заряд энергии на будущее. Наши занятия проходят в интересной и занимательной форме. У дошкольников возникает желание поделиться своими мыслями и чувствами с друзьями и взрослыми. У детей возникает желание расширить свой кругозор, желание учиться и дальше развиваться. На своих занятиях я помогаю детям проявить себя как творческую личность, даю уверенность в том, что такую же сказку они могут сделать сами вместе с родителями, бабушками, братьями и сестрами. Ко мне в кабинет на звукозапись с удовольствием приходят папы и мамы вместе с детьми. Вместе они озвучивают сказки, прослушивают, анализируют свою речь, а затем устраняют различные неточности в произношении текста у своих детей дома, чтобы в следующий раз у них получилось лучше. У детей происходит активное развитие высших психических функций: мышления, памяти, внимания, воображения и речи. В результате чего, у дошкольников повышается самооценка, они чувствуют себя более уверенными в обществе.

Мои воспитанники озвучили три сказки - презентации: «Три поросёнка», «Три зверолова», «Колобок», также шесть клипов из них пять авторских. Наши детские работы участвуют в различных конкурсах:

1. Клип «Я помню и горжусь!» – Тарасова С. – 6 лет - Победитель конкурса чтецов Окружного Фестиваля «Открытая книга»- автор стихотворения и создатель клипа А.М. Фатеева;

2. Клип «Люди! Берегите МИР!» – Смирнов А. – 6 лет - Лауреат конкурса чтецов Окружного Фестиваля «Открытая книга»- автор стихотворения и создатель клипа А.М. Фатеева;

3. Клип «Люди! Берегите МИР!» - Лауреат Всероссийского конкурса «Талантоха – 5» в номинации «Мой фильм».

4. Клип «Мы – будущие чемпионы!» (к олимпиаде в Сочи-2014 г.) – Абдусаламова А. – 6 лет - Лауреат конкурса чтецов Окружного Фестиваля «Открытая книга» - автор стихотворения и создатель клипа А.М. Фатеева;

5. Клип «Мы – будущие чемпионы!» - Никонова Л. – 6 лет - Участник конкурса чтецов Окружного Фестиваля «Открытая книга».

6. Клип «Мы – будущие чемпионы!» - Андрюшенков Д. – 6 лет - Участник конкурса чтецов Окружного Фестиваля «Открытая книга».

7. Клип «Мы – будущие чемпионы!» - Шатилов А. – 6 лет - Участник конкурса чтецов Окружного Фестиваля «Открытая книга».

8. Клип «Детям Мира–планета Любовь» - Дипломант Всероссийского конкурса «Талантоха -5» в номинации «Мой фильм» - автор стихотворения и создатель клипа А.М. Фатеева;

9. Клип «Три зверолова» С.Я. Маршак – победитель конкурса чтецов, создатель клипа А.М. Фатеева;

10. Клип «Доброе утро! Детский сад!» создан к 30-летнему Юбилею детского сада» - автор стихотворения и создатель клипа А.М. Фатеева;

11. Клип «Маленькая страна» создан к 30 –летнему Юбилею детского сада – создатель клипа А.М. Фатеева;

В настоящее время я провожу с детьми и родителями подготовительную работу по созданию нового клипа-мультфильма по басне И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей». Родители с большим удовольствием принимают в этом участие: лепят из пластилина персонажей сказки, рисуют картинки для клипа, вместе с детьми разучивают текст басни, шьют костюмы. На своих занятиях я уточняю правильное звукопроизношение в диалогической речи между главными героями басни Стрекозой и Муравьём, отрабатываю движения, мимику и жесты, выражающих действия и эмоции.

Наши работы, выполненные в различных компьютерных программах, позволяют формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с полюбившимся образом оказывает позитивное влияние на формирование качеств личности. В совместной театрально-игровой деятельности все равны: ребенок, педагог, мамы, папы, бабушки и дедушки. Играя вместе с взрослыми, дети овладевают ценными навыками общения. Такая деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации

опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость.

Мне, как логопеду, необходимо создать условия детям для их общения между собой, а это значит, что педагогу необходимо уйти от лидерства, дать возможность ребёнку реализовать свой опыт, утвердиться в своих силах среди своих сверстников.

Создание сказок презентаций, клипов это не только повод для развития коммуникационных навыков ребёнка, но также решения многих логопедических и психологических задач.

При этом явно повышается качество работы в коррекционно-развивающем обучении:

а) автоматизация и введение поставленных звуков в собственную речь происходит значительно легче, с наименьшими затратами детских усилий;

б) осознанное, активное совершенствование лексико-грамматических средств языка выстраивается в ходе овладения детьми умениями общаться и сотрудничать друг с другом; тем самым сокращаются сроки коррекционной работы;

в) благодаря развивающемуся дружелюбию уже на начальном этапе организации жизни детей к минимуму сводятся детская раздражительность, неуверенность, агрессивность.

Создавая вместе с детьми электронные сказки, клипы, размещаю их на своей логопедической страничке сайта <http://det-1446-127322.narod.ru> - создателем и администратором, которого я являюсь, на этой же страничке также можно получить и другую информацию, которая будет полезна родителям и детям.

Стараюсь сделать жизнь родителей и моих воспитанников более интересной и содержательной, наполнить ее яркими впечатлениями и радостью творчества. Творческий подход, мастерство и желание педагогов позволяют реализовать программные цели и задачи в нестандартной форме, закладывая у будущих первоклассников мотивацию к обучению в школе, положительные эмоции от общения с миром знаний, обеспечивая всестороннее развитие психических и физиологических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовку ребёнка к жизни в современном обществе. Социо-игровой стиль из абстрактной идеи станет реальной коррекционно-педагогической технологией, если

большинство логопедов найдут свой собственный вариант применения этих подходов

Главная задача педагога - разбудить интерес к познанию, а интерес постепенно вырабатывает навыки усвоения знаний, далее этот процесс переходит в потребность к систематической умственной деятельности, что является важным условием для успешного обучения ребёнка в школе.

Литература

1. Букатов, В.М. О бабочке социо-игрового стиля /Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех», <http://setilab.ru>, 2012.

2. Букатов, В.М. Работа учеников малыми группами (о третьем «золотом правиле» социо-игровой интерактивности), <http://www.openlesson.ru>, 2012.

3. Шулешко, Е.Е., Ершова, А.П., Букатов, В.М. Социо - игровые подходы к педагогике/ Красноярский краевой институт усовершенствования учителей. – Красноярск, 1990. -116с.

Воспитательная среда образовательного учреждения как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Харькова Л.Г.,

директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №47» города Кирова

Проблемы здоровья детей, обеспечение условий успешной социализации и создания равных стартовых возможностей для их различных категорий, в том числе для детей с ограниченными возможностями, определены в качестве наиболее важных и актуальных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации [1].

Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается Российскими учеными как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования

дети с ограниченными возможностями здоровья могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Система психолого-педагогической помощи в инклюзивном образовании основана на социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзия в образовании – это процесс, осуществление которого предполагает не только техническое и организационное изменение системы, но изменение философии образования. «Целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивает процессы гуманизации образования, является природосообразной возможностям ребенка, создает условия, максимально благоприятствующие саморазвитию каждого ребенка» [3].

Инклюзивное образование представляет собой набор ценностей, принципов и методов, направленных на обеспечение целевого, эффективного и качественного образования для всех учащихся, в рамках которого в первую очередь принимается во внимание. Самое общее и основное условие включения ребенка с ОВЗ в социальное и – в частности – образовательное пространство – создание универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов в общество. При этом на уровне образовательного учреждения это условие дополняется задачей создания адаптивной образовательной среды [2].

Сегодня инклюзивным или включающим образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями в такой практике смогут расти и развиваться вместе с другими ребятами, посещать обычные учебные заведения, заводить в них своих друзей. В общем, жить, как живут все остальные дети. Идея состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе, детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми. Но не менее важно такое общение и тем детям, которые не имеют никаких ограничений в своём развитии или в здоровье. Все это существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения,

позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с инвалидностью.

Одним из важнейших условий построения позитивных отношений является взаимодействие на основе толерантности, понимания, уважения взглядов, мнений, традиций, культур других стран и народов. Толерантность является ценностью, необходимой и фундаментальной для реализации прав человека и достижения мира. Эти проблемы в состоянии решить поликультурное образование, которое создает условия для полноценной самореализации личности в культуре [4].

Школа, которая выбрала для себя путь реализации инклюзивного процесса прежде всего должна принять как свою школьную культуру соблюдение основных принципов инклюзивного образования. Их восемь:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
2. Каждый человек способен чувствовать и думать
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
4. Все люди нуждаются друг в друге
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

МБОУ СОШ с УИОП N47 города Кирова была построена и приняла своих первых учеников 14 сентября 1991 года. Школа имеет своеобразную историю открытия: во-первых, она создавалась как центр воспитательной работы молодежно-жилищного комплекса «Красная горка», во-вторых, педагогический коллектив комплектовался на конкурсной основе в соответствии с требованиями концепции. С первых дней своего существования педагогический коллектив школы главной целью своей работы считал создание условий для всестороннего развития личностных качеств учащихся.

Школа имеет свои традиции, авторитеты, отличается творчеством.

Наша школа – школа, которой удалось воспитать много хороших людей.

Наша школа – дом, который объединяет всех, здесь нет места насилию и неуважению, здесь каждый ребенок защищен.

Наша школа - дом, как и родительский, но с большими возможностями и выбором. В нем хорошо и комфортно учиться. Здесь каждый интересен себе и другим.

Наша школа - родной дом, где вас каждый день ждут, учат, воспитывают, развивают, заботятся.

Наша школа - дом, где вас окружают игра, фантазия, творчество, где увидят каждого и помогут себя реализовать. Здесь каждого любят и уважают.

Школа работает в режиме развития. Инновационные процессы идут по нескольким направлениям:

1. Инновации в содержании образования:

- программы развивающего обучения «Школа 2100»
- программы углубленного изучения отдельных предметов: математики, русского языка, иностранных языков;
- скорректированные индивидуальные программы детей, обучающихся на дому;
- программы коррекционно-развивающего обучения;
- программа предшкольного образования;
- программа дополнительного образования по курсу «Современный танец».

2. Инновации в технологиях обучения, воспитания и управления:

- развивающее обучение;
- проблемное обучение;
- разноуровневое обучение;
- технология уровневой дифференциации на основе обязательных результатов;
- исследовательские, проектные методы обучения;
- технология «Дебаты»;
- технология модульного и блочно-модульного обучения;
- лекционно-семинарско-зачетная система;
- обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа);

- информационно-коммуникационные технологии;
- здоровье-сберегающие технологии;
- система инновационной оценки «Портфолио»;
- технология дистанционного обучения.

3. Инновации в организации учебно-воспитательного процесса:

- организация работы в классах с углубленным изучением, создание проекта «ШАГ»;
- создание клуба интеллектуальных игр «МИГ»;
- система предметных интервалов.

4. Инновации в организации воспитательного процесса:

В основе воспитательной работы лежит комплексно-целевая программа «Дом», включающая целевые программы: «Школа радости», «Школа здоровья» и программу нравственно-патриотического воспитания «Отчий дом». Различные формы самоуправления в общей системе управления школой играют важную роль в её развитии, как непосредственную связь между школой и социумом, учитывают социальный заказ, определяют своеобразную нишу в образовательной системе города в условиях конкурентности рынка образовательных услуг.

Приоритетными направлениями в развитии потенциальных возможностей учащихся являются: обеспечение высокого уровня образования, воспитания доброты, гуманизма и патриотизма, подготовка детей к жизни в семье и обществе. Благоприятные морально-психологические отношения на уровне «учитель – ученик» стали традиционными для нашей школы, что даёт ей высокий общественный авторитет. Многолетний опыт работы и сложившиеся традиции школы, позволяют нам обладать важнейшим качеством - способностью содействовать целенаправленному развитию личности ребенка - создавать необходимые условия для успешного протекания процессов воспитания.

Внеурочная воспитательная деятельность учащихся тесно связана с учебным процессом: проходят предметные декады, олимпиады, конкурсы, конкурсы газет, викторины, в которых наряду с одаренностью по предмету проявляются и художественные, поэтические и хореографические способности детей. Проводятся предметные интервалы с использованием различных форм организации внеурочной воспитательной работ. Создано научное

общество учащихся. В школе открыты спортивные секции, предметные кружки. Традицией стало проведение - Дня знаний, Праздника просвещения в гимназисты, Бала гимназистов, Дня рождения школы, Сентябрьских коммунарских сборов старшеклассников, Дней здоровья, Дня учителя, Малых Олимпийских Игр, Открытие школьного катка, Новогодних праздников, Дня святого Валентина, парада Исторических войск, Зимних Олимпийских игр, Юморины, Дня чести школы, акции «Все в твоих руках», Школьного всеобщего карнавала, Конкурса «Снежная королева», фестиваля творчества учащихся «Капель», Радужной недели и Последнего звонка для выпускников.

Отличительной чертой воспитательного процесса школы является тесное сотрудничество педагогического коллектива, родителей и учащихся. В школе работает родительский лекторий. Родители активно принимают участие в подготовке и проведении общешкольных праздников и конкурсов, спортивных мероприятий. Существенным аспектом работы воспитательной системы является положение о максимальном снижении негативного влияния социума на развитие гуманистических, нравственных ценностей ученика, использование познавательных возможностей, потенциала среды самой школы. В школе проводится профилактическая работа по борьбе с алкоголизмом, наркоманией, табакокурением, сквернословием. Идет обучение правовой грамоте. Здоровый образ жизни осознается большинством. Традиционными стали Дни здоровья, конкурсы плакатов «Жизни - да!», родительские собрания по профилактике СПИДа, ИППП. Реализуется при поддержке Областного департамента по делам молодежи образовательный проект «Перекресток», разработан и реализуется цикл классных часов «Все в твоих руках», «Школа молодого семьянина» на базе библиотеки Васнецовых.

Появились и новые интересные формы работы с детьми:

- игра «Юные друзья пожарных» (для учащихся начальной школы),
- военно-спортивная эстафета «Зарница»,
- выставка работ учащихся «Вредные привычки», посвящённая Всемирному дню здоровья.
- организация деятельности музея боевой славы «Зал истории КВАТУ», музея «Светлица» о вятской старине.

- издание школьной газеты «Ньюся»
- организация школьного катка.
- открытие школы хоккея с мячом.
- открытие кадетских классов.

Доброй традицией стала встреча в начале года учащихся школы №47 города Кирова с ребятами, имеющими ограниченные возможности здоровья. Рождественские встречи были организованы на средства, заработанные учащимися школы № 47 с 1 по 11 класс: в декабре была проведена акция «Бумажный бум» по сбору макулатуры, каждый класс подготовил сладкие подарки и сувениры гостям, девочки, совместно с учителем технологии сшили замечательные новогодние сапожки для упаковки, подготовили украшение праздничных столов. В празднике приняло участие 76 гостей, это 39 детей с ограниченными возможностями города Кирова и их родители. В школьной столовой был накрыт щедрый стол, во время концерта прозвучали песни школьного хора, ученики школы читали стихи, танцевали, показывали цирковые номера. Сами гости тоже смогли порадовать всех своим творчеством: ребята из театра «Доброе сердце» Областного дворца творчества детей и юношества «Мемориал» показали инсценировку сказки. Игры с Дедом Морозом и Снегурочкой хороводы стали неотъемлемой частью праздника и хорошей традицией. Коллектив учителей и учащихся школы № 47 получил много отзывов за теплый и радушный прием и за чудесную рождественскую встречу.

Анализируя деятельность МБОУ МОШ с УИОП №47, можно выделить следующие ресурсы, позволяющие осуществлять обучение, развитие и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья условиях ОУ:

- особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах;
- организация психолого-педагогического сопровождения детей с различными потребностями;
- обеспечение равных возможностей детям для самореализации и социализации через включение в разные виды социально значимой и творческой деятельности;

- система внутришкольного контроля, позволяющая анализировать, корректировать и осуществлять методическое руководство образовательным процессом;
- создание системы просвещения родителей.

Литература

1. Программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. №175
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 - 95.
3. Алехина, С.В. Развитие инклюзивного образования в свете нового Закона «Об образовании в Российской Федерации»// Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. – 2013. – 3 1 (4). С 73-79.
4. Поликашева, Н.В. Теоретические основы воспитания толерантного мироотношения личности/ Проблемы и перспективы развития педагогики: материалы заочной научно-практической конференции. (25 мая 2011 г.) - Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011г.- 170 с.-С. 126 – 132.

Социализация детей с ОВЗ на занятиях АФК средствами игры-эстафеты

Цунаев В.С.,

педагог дополнительного образования

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

Игры-эстафеты относятся к командным подвижным играм с правилами, участники в таких играх составляют отдельные

коллективы-команды. Эти игры характеризуются совместной деятельностью команд, направленной на достижение общих целей, подчинением личных интересов интересам всей команды, а также тем, что от действий каждого игрока зависит победа всей команды. Игры-эстафеты приучают детей согласовывать свои действия с действиями товарищей [3].

Для координации действий и общего руководства играми-эстафетами появляется необходимость выделить из членов команд капитанов, подчинение которым является обязательным для всех игроков команды.

В каждой игре-эстафете одновременно решается ряд задач. Закрепляются и совершенствуются двигательные навыки, формируется умение ориентироваться в пространстве, развиваются физические качества: ловкость, быстрота, выносливость, координация движения, точность, быстрота реакции на сигнал. Наряду с этим у детей с ОВЗ воспитывается смелость, самостоятельность, решительность, дисциплинированность и др. Происходит комплексное развитие физических и морально-волевых качеств [1].

В практике работы с детьми ОВЗ игры-эстафеты проводятся в конце основной части занятия вместо подвижной игры, во время праздников, развлечений, прогулок. В зависимости от решаемых задач в той или иной форме работы, подбираются упражнения игровые задания, физкультурный инвентарь, определяется способы организации занимающихся и условия выполнения данных эстафет.

Игры-эстафеты с детьми ОВЗ могут проводиться с целью общей и специальной разминки; улучшения эмоционального состояния детей; социализации со сверстниками; повторения и закрепление отдельных упражнений или их целевого использования для развития определенных двигательных возможностей.

Для решения поставленных задач подбираются такие эстафеты, в которых участвуют все дети:

- перед изучением нового материала с целью повторения и закрепления изученных упражнений, связанных по структуре с новыми двигательными действиями;
- после изучения отдельных видов упражнений с целью качественной проверки пройденного материала в усложненных

условиях максимальных скоростей, эмоционального возбуждения, высокой ответственности перед командой.

Подбираются эстафеты, включающее одно-два задания, простые по организации и требующие минимум времени для проведения. С той же целью можно практиковать сложные эстафеты, вплоть до комбинированных, с использованием и установкой различного оборудования [2].

В играх-эстафетах для детей с ОВЗ преобладают следующие виды движений и их сочетания, в зависимости от сложности развития:

- 1) бег с метанием и без метания;
- 2) проползти или пробежать, с подлезанием под различные снаряды и с перелезанием через препятствия;
- 3) бег с впрыгиванием на мягкий кубик и спрыгиванием или перепрыгиванием препятствий;
- 4) ползание-ходьба-бег с сохранением равновесия на различных снарядах;
- 5) ходьба с переносом мячей, обручей и других предметов в сочетании с дополнительными предметами;
- 6) бег с ведением мяча;
- 7) передвижение на четвереньках с ползанием и лазанием по гимнастическим снарядам;
- 8) бег змейкой между предметами;
- 9) ходьба с перешагиванием предметов;
- 10) передвижения различными способами по полу и спортивным снарядам.

В игры-эстафеты для детей с ОВЗ не рекомендуется включать:

- 1) акробатические кувырки вперед и назад;
- 2) бег по гимнастической скамейке (возможна быстрая ходьба с подстраховкой);
- 3) лазанье по канату;
- 4) бег до стены и ее касания (при неумении затормозить движение, особенно в азарте соревнования, могут быть удары об стену).

В каждой игре эстафете, в зависимости от ее сложности, может содержаться в определенном сочетании от 2 до 10 упражнений из основных видов движений, знакомых детям.

На начальных этапах разучивания игр-эстафет нужно предъявлять требования к правильности, четкости выполнения движений, постепенно улучшая их внимание, общение и помощь между занимающимися. Усложненные варианты эстафет можно предлагать после усвоения детьми основных правил.

Усложнения игр-эстафет можно проводить следующим образом:

- 1) постепенно увеличить количество препятствий в игре;
- 2) изменить последовательность выполнения заданий, или поменять направления движения;
- 3) вводить дополнительные движения (хлопки, повороты, подпрыгивания вверх);
- 4) менять величину и вес предметов;
- 5) увеличить площадку для игр;
- 6) усложнить правила;
- 7) усложнить взаимоотношения между детьми (передвижения парами, тройками, группами);
- 8) изменить вариант построения детей на площадке;
- 9) изменить исходное положение участников команд на линии старта (сидя, стоя на коленях, лежа, стоя спиной к линии старта и др.);
- 10) использовать нетрадиционное деление зала (по короткой стороне, по диагонали, к середине одной из длинных сторон).

Одна игра-эстафета может проводиться на 2-3 занятиях подряд, затем на последующих занятиях используются более сложные ее варианты, если дети справляются и выполняют четко эту игру-эстафету: со сменой способа передвижения или с использованием другого оборудования, с другим вариантом построения команд или с нетрадиционным делением зала.

Специфика игр-эстафет заключается в том, что короткие по времени периоды повышенной двигательной активности чередуются с интервалом отдыха, где физическая нагрузка сведена к минимуму. Но эмоциональная насыщенность остается высокой, так как внимание детей к дальнейшему выполнению заданий, не ослабевает. Поэтому на протяжении всей игры-эстафеты преподавателю необходимо регулировать эмоциональную нагрузку, приучать детей проявлять чувство меры, взаимопомощи, четкости выполнения задания.

Физическая нагрузка в эстафете зависит от используемых видов основных движений и от того, где проходят игры-эстафеты – в спортивном зале, или на полосе препятствий.

Все это дает основания разделить игры-эстафеты на 3 группы: малой, средней и большой интенсивности.

1. К играм-эстафетам малой интенсивности относятся эстафеты со следующими движениями: ходьба и бег с подлезанием, перелазанием, пролезанием, перешагиванием, ползанием, влезанием и спрыгиванием.

Основная задача таких игр-эстафет - освоение детьми очередности выполнения движений и правил передачи эстафеты. Задания выполняются по одному с небольшой скоростью и амплитудой движений. Продолжительность игрового задания не более 30 секунд, повторяется эстафета до 5 раз.

2. Средней подвижности: в этих играх увеличивается количество препятствий до 5, используется крупный и мелкий инвентарь и оборудование, вводятся дополнительные движения. Во время выполнения заданий дети сочетают бег с перепрыгиванием, ведения мяча, броском в корзину и т.д.

В играх-эстафетах средней подвижности исходное положение детей могут быть в колонну по одному, по два, сидя лицом по направлению движению и другие. Продолжительность игрового задания 40 секунд, повторяется эстафета не более 3 раз.

3. Большой подвижности: это игры-эстафеты для хорошо подготовленных детей. Количество препятствий увеличивается до 7. К исходным положениям добавляются: сидя спиной по направлению движения, лежа и др. Дети повторяют задание не более 2 раз.

Игры-эстафеты должны обеспечить разносторонне развитие моторной сферы детей, а также возможность формированию действовать в коллективе, тем самым социализируя его, ориентироваться в пространстве, выполнять действия в соответствии с ходом и правилами игры. Поэтому необходимо использовать игры-эстафеты не только с разнообразным содержанием, но и с разной организацией детей, с различными вариантами построений команд, с непривычными для них последовательностью выполнения заданий, с нетрадиционным делением зала.

Литература

1. Воронова, Е.К. Формирование двигательной активности детей 5-7 лет: игры-эстафеты / авт.-сост. Е.К. Воронова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 127 с.
2. Панков, В. Игры-эстафеты / В.Панков // Дошкольное воспитание.- 2010.-№3. – С. 13-17.
3. Степаненкова, Э. Подвижные игры как средство гармонического развития дошкольников / Э.Степаненкова // Дошкольное воспитание. – 2005. - №10.

Методология и практика коррекционной работы с ребенком с РДА на этапах включения в инклюзивную группу детского сада

*Шапкина Т. А., педагог-психолог,
Матюшкина Д.Н., учитель-логопед,
Ленская Ю. Н., учитель-дефектолог ,
ГБОУ лицей информационных технологий №1537,
Структурное подразделение Детский сад
комбинированного вида №1962, г. Москва.*

Междисциплинарное взаимодействие специалистов, сопровождающих ребенка в ДОУ предполагает разработку такого методологического подхода, учитывая социальный запрос инклюзии, который способен выявить возможности и потенциальные достижения таких детей, распутывая «клубок» аутистических защит (негативизма, агрессии). Они растут и закрепляются тогда, когда в наибольшей степени страдает развитие аффективных механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром [1]. В то же время, исследовательская активность, ведущая к раскрытию потенциала ребенка снижается, чем в меньшей степени удовлетворена потребность ребенка в безопасности [2]. Согласование действий специалистов по сопровождению ребенка с РДА третьей группы (в классификации О.С. Никольской), с высоким негативизмом, шло по пути синхронизации усилий на позитивном полюсе вышеописанных методологических «качелей».

Акценты в работе педагога-психолога на: *Формирование эмоционально-личностных предпосылок положительного*

устойчивого стереотипа взаимодействия с взрослым. Методы и приемы: «контактное присоединение» к двигательной активности ребенка в спортивном зале: «зрительный эпизод» → «тактильный эпизод» → эпизод «дистанцирования-приближения». *Формирование эмоционального контакта специалиста с ребенком, мамы с ребенком в кабинете специалиста; Методы и приемы:* эмоциональное тонизирование совместно-разделенных переживаний ребенка и взрослого в игре и беспредметной живописи, формирование способности к эмоциональному заражению, антиципации ребенком зрительного контакта на основе вестибулярно-приятных впечатлений; *Формирование первых полноценных эпизодов общения; Методы и приемы:* «эмоциональный подхват» детских фраз из мультфильмов, с «выходом» на эмоциональный отклик ребенка, «заякорение свернутой психодрамы» мульт-эпизода с разработкой его эмоционального смысла.

Работа учителя-логопеда была направлена на «удержание» последовательности действий, по карточному расписанию и «опорным» инструкциям: формировать умение принимать «речевое» включение взрослого; формировать умение присоединяться к действиям взрослого; формировать предпосылки к коммуникативной речи ребенка. *Наполнение смыслом понятий организующих социальное взаимодействие ребенка и взрослого:* формировать умение узнавать, запоминать и использовать новые «опорные» карточки (вместе, по очереди, поменяться, поделиться); формировать умение «удерживать» составное правило (опорные карточки) «*Зона познавательного развития*»: *Методы и приемы:* присоединение взрослого к действиям ребенка, через пальчиковые игры, сенсорно привлекательный материал. *Трудности:* активное сопротивление присоединениям взрослого. *Результат:* снижение остроты негативизма, привлечение ребенка к действиям взрослого. «*Сенсорная зона*»: *Методы и приемы:* игра с Би-Ба-Бо по наполнению эмоциональным смыслом слов и понятий, составляющих инструкцию в опорных карточках. *Трудности:* отвержение «опорных» карточек, отстранение *Результат:* присоединение к взрослому при проигрывании понятий (по очереди, вместе) *Двигательная зона. Методы и приемы:* снятие напряжения с массажным ежиком, в домике, на спортивном мяче, под ритмичные

стишки-потешки. **Трудности:** на пресыщении контактом - крик, **Результат:** уставая от близкого контакта, ребенок в то же время стал впускать взрослого в домик, слушая стишки-потешки. В результате ребенок усвоил основные зоны взаимодействия, присоединился к действиям взрослого, стал вербально выражать отказ – «подожди», «не сейчас». Стало возможна работа с лексическими карточками.

Направления работы учителя дефектолога: 1) Формировать положительную реакцию на пребывание в детском саду, удерживая пространственные ограничения в кабинете специалиста, на площадке детского сада, в группе детского сада; 2) Формировать способность к удержанию социальных запретов с опорой на картинки; 3) Формировать взаимодействие со значимым взрослым в деятельности.

Согласно основным направлениям работы, в пространственно-временной стереотип взаимодействия ребенка и взрослого в кабинете специалиста были включены 3 основные зоны: (познавательная, сенсорно-организационная, сенсорно-комфортная). **Задача «познавательной зоны»:** сформулировать способность удерживать речевую инструкцию взрослого предписывающую деятельность сидя за столом; **задача «сенсорно-организационной зоны»:** познакомить ребенка с пространственной схемой детской площадки в условиях игровой деятельности, и сформировать удержание пространственные ограничения, как первых «запретов»; **«задача сенсорно-комфортной зоны»:** телесно-мышечная релаксация с удержанием ребенком взаимодействия со взрослым на основе тактильной игры. **«Познавательная зона»:** *методы и приемы:* присоединение к разрозненным действиям с предметами и игрушками их объединение в контексте целостной игры, расширение «социальных возможностей; пооперационных карт и «опорных» картинок; **«Сенсорно-организационная зона»:** *методы и приемы:* предметно-манипулятивная игра, на основе усвоенных ограничений пространства; **«Сенсорно-комфортная зона»:** *методы и приемы:* голосовое модулирование, «разведение» предъявления инструкции и вовлечения в игру-удовольствие.

Благодаря проведенной коррекционной работе, появилась возможность организовать ребенка в деятельности совместно с взрослым. Ребенок правильно сидит за столом, выражая готовность к совместной деятельности с взрослым, понимает и выполняет простые

речевые инструкции, опираясь на опорные картинки, здоровается, прощается, удерживает инструкцию «можно» и «нельзя», обращается к взрослому по имени отчеству с просьбой о помощи, поддерживая зрительный контакт. Познакомившись с пространственной схемой детской площадки в условиях игровой деятельности в кабинете, стал удерживать ее на улице, и вовлекается в совместные игры со сверстниками. Ребенок стал выделять сверстников. Появилась возможность обучить ребенка социально-бытовым навыкам.

Литература

1. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи/ М.М.Либлинг, Теревинф, М., 2007.
2. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи/ Научно-практический сборник, выпуск 6-7, Теревинф, М., 2009.

Развитие функций регуляции и контроля у детей с ОВЗ

Юрьева Е.А.,

педагог-психолог

ГБОУ ЦДиК «Участие», г. Москва

На протяжении текущего учебного года многие родители, обращаясь к психологу за консультацией, в качестве основной жалобы приводят нарушения поведения своего ребёнка. Под нарушениями поведения они подразумевают:

- неусидчивость, которая в рамках группы детского сада или школьного класса негативно сказывается на проведении занятий;
- невнимательность, отвлекаемость, итогом которых часто становится неуспеваемость в школе;
- агрессивное поведение, возникающее при незначительном сопротивлении другими детьми или взрослыми желаниям ребёнка;
- плаксивость и раздражительность (капризный ребёнок);
- отказ от сотрудничества (непослушный ребёнок);
- нежелание признавать авторитеты (своеволие, нарушенные границы);

- лень (отсутствие желания заниматься чем-либо, кроме пассивных занятий, как то компьютер или планшет, телевизор).

Надо сказать, что процент таких жалоб очень высок, и составляет порядка 80% от общего числа. Родители обеспокоены тем, что их ребёнок не принимается коллективом и преподавателями, что в свою очередь приводит к социальной дезадаптации детей. Конечно, многие эти симптомы являются частью психиатрических и неврологических синдромов. Однако и в случае наличия серьёзных заболеваний таким детям необходимо оказывать поддержку, - не только медикаментозную, но и психологическую, и педагогическую.

В нейропсихологии все эти жалобы квалифицируются как нарушение или (в детском возрасте) несформированность управляющих функций, к которым относятся произвольная регуляция поведения, планирование и контроль. Конечно, требовать от ребёнка 3 – 5 лет или 6 – 8 лет самостоятельно планировать свой день, распределять время между развлечениями и помощью родителям, игрой и учёбой невозможно; он на это ещё неспособен в силу незрелости лобных структур головного мозга, отвечающих за управляющие функции. Таким образом, лет до 11-12 роль этих структур почти полностью принадлежит его ближайшему окружению: родителям, опекунам, педагогам, воспитателям. Однако это не значит, что делать ничего не следует. Напротив, необходимо прививать ребёнку навыки произвольности и контроля за собственной деятельностью.

Причиной медленного формирования лобных структур может в свою очередь быть слабость так называемого первого блока мозга. Это ствол мозга, где сосредоточены жизненно важные центры, отвечающие за все основные витальные функции организма: ритм дыхания, сердечный ритм, сон и бодрствование, положение тела в пространстве и устойчивость и многие другие.

Таким образом, получив запрос «плохое поведение», нейропсихолог прежде всего должен определить первичный дефект, с которым ему и предстоит работать. Например, если агрессия является защитой от нагрузки, признаком усталости (истощаемости, астении) значит мы имеем дело с первым блоком мозга. Если агрессия возникает на фоне хорошего функционального состояния и об истощаемости речи не идёт, нам предстоит работать непосредственно

с третьим блоком мозга, то есть лобными структурами, формируя функции регуляции и контроля. Исходя из полученных при диагностике результатов будет строиться программа коррекции.

В случае заинтересованности стволовых структур (первый блок мозга) показаны к применению массаж и самомассаж, дыхательные, глазодвигательные упражнения, упражнения, развивающие сенсомоторные функции. Занятия в этом случае будут строиться следующим образом:

1. *Блок дыхательных упражнений.* Очень важно научить ребёнка дышать правильно, так, чтобы лёгкие полностью заполнялись воздухом и кровь была обогащена кислородом. Так мы нормализуем газообмен в организме ребёнка и максимально напитаем кислородом мозг. В зависимости от возраста и основной цели занятий, можно применить игру в ныряльщики и «дутибол» [3] или блок дыхательных упражнений А.В. Семенович [2], направленных не только на достижение оптимального уровня содержания кислорода в крови, но и на регуляцию и контроль.

2. *Массаж и самомассаж.* Существует много видов массажа. Для массажа можно использовать мячики-ёжики, которые так нравятся детям. Это и щекотно, и весело, и полезно. Мячики катаются ногами (прокатываются ступнёй), перекидываются из руки в руку, «бегают» по воротниковой области и спине.

Наиболее эффективен с детьми самомассаж по сюжету. Можно предложить ребёнку «помыть» голову, представить как «обезьяна расчёсывается», растереть ушки, как если бы они замёрзли и другие подобные игры.

Нейропсихология использует различные методы для достижения оптимального рабочего тонуса ребёнка. Очень хорошие результаты даёт массаж «Волшебные точки», предложенный А.А. Уманской в 1980-е годы и подробно описанный у А.В. Семенович [2].

3. *Глазодвигательные упражнения* способствуют развитию зрительного восприятия, а одновременные «движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетику мозга» [3], что так необходимо для проведения полноценного занятия.

4. *Развитие соматогностических функций* необходимо для формирования правильного восприятия ребёнком своего тела. Этому

способствует как массаж, о котором шла речь выше, так и многочисленные растяжки. К растяжкам относятся:

- *растяжка по осям и активные растяжки* [2, 3]. Упражнение выполняется лёжа. Ребёнку предлагается сначала общее напряжение и расслабление тела: «потянись, как будто ты только что проснулся». Далее выполняется напряжение-расслабление сначала только верхней части тела, затем только нижней, далее только правой и только левой. Следующим этапом становятся растяжки по диагонали: одновременно тянутся правая рука и левая нога и наоборот, - левая рука и правая нога.

- *активные растяжки* [2] в дальнейшем предполагают усложнение данной программы. Ребёнку предлагается положить правую руку и ногу на левую руку и ногу соответственно. Тянется здесь только та сторона тела, рука и нога которых лежат сверху. Со временем инструкция меняется: ребёнок тянет руку и ногу, находящиеся снизу.

- различные способы *ползания* и разнообразные *шаги*, а также *одновременный рисунок двумя руками* и ряд других упражнений кроме того, что дают диагностический материал, способствуют осознанию тела в пространстве, преодолению патологических ригидных установок, ограничивающих двигательные возможности и развитие ребёнка.

Здесь приведены лишь некоторые упражнения, применение которых показано для детей со слабостью энергетического блока мозга и подкорковых структур. Есть много и других упражнений, помогающих в осознании ребёнком своего тела и подробно описанных у А.В. Семенович [2] и А.Л. Сиротюк [3]. При подборе упражнений для проведения занятия нужно учитывать как физические возможности ребёнка и его возраст, так и то, что дети любят двигаться, играть. И это действительно для всех детей в возрасте от 3-х до 12 лет. Поэтому при составлении плана занятия необходимо включать игры в мяч, разгадывание ребусов, поиск «спрятанных» рисунков (зашумленные изображения) и другие, повышающие мотивацию ребёнка к занятиям. Кроме того, все они способствуют развитию ребёнка в целом.

В случае заинтересованности лобных структур (третий блок мозга) кроме вышеприведённых упражнений в работе необходимы

упражнения на внимание, коих в арсенале нейропсихолога великое множество. Из самых известных, пожалуй, «Найди 10 отличий».

Надо сказать, что при работе с лобными структурами главным является выработка *произвольности* действий у ребёнка. Например, мы даём упражнение на переключение (4 хлопка), которое одновременно тренирует память и внимание. Ребёнку даётся инструкция: «Если я хлопну 1 раз, ты подбрасываешь и ловишь мяч, 2 раза – называешь 2 глагола, 3 раза – подпрыгиваешь, 4 раза – бегаешь по комнате». Это уже некоторая модификация приведённого у А.В. Семенович упражнения «Условный сигнал» [2]. Однако в этой модификации упражнение подойдёт только детям в возрасте старше восьми лет.

Прекрасный результат даёт работа с таблицами Шульте и их многочисленными вариациями. Но и этот вариант доступен, прежде всего, детям не младше шести лет.

Очень хорошо дети принимают зашифрованные послания, которые необходимо «перевести» на русский язык. А если это окажется ещё инструкцией для поиска «сокровищ» (небольшого приза), содержащей в себе задание на пространственное ориентирование, мотивация ребёнка будет только расти. Опять-таки, возраст игроков – от шести лет.

А следующее упражнение может подойти и для детей помладше. Это работа с «Мяу-картами». На карточках изображены домашние и дикие животные (птицы, рыбы, рептилии, млекопитающие). Детям даётся инструкция: «Если я показываю кошку, тигра, льва и других мяукающих, - говорим «мяу». Если показываю лошадь и других с копытами, но без рогов, говорим «цок-цок». Если показываю змею, ужа, ящерицу, говорим «ш-ш-ш». Если показываю птицу, - «кар-кар». Карточка достаётся тому, кто ответил первым. Выигрывает тот, кто соберёт больше карточек!»

Есть множество и других упражнений, которые помогают в «воспитании» регуляции поведения и управляющих функций в целом. И, конечно, очень важен возраст ребёнка; от этого будет зависеть, что и в какой форме ему давать.

При работе с детьми с ОВЗ важно помнить, что, по меткому выражению Л.С.Выготского, трудности социальной адаптации таких детей непосредственно связаны *не с первичным биологическим*

дефектом, а с «социальным вывихом» [1]. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста основным мотивом деятельности является игра и общение. Причём, наградой за следование правилам игры и победой для них чаще всего становится похвала взрослого и возможность «нового приключения». То есть, мотивом становится *общение* со взрослым и то новое, что он может предложить. Таким образом, первый метод при работе с детьми, – это игровой метод. Все задания даются в игровой форме с целью заинтересовать ребёнка, мотивировать его на продолжение занятий и выполнение упражнений и заданий дома. Это в первую очередь задача преподавателя.

Практика же показывает, что наибольших и наилучших, скорейших результатов нейропсихолог достигает с теми детьми, чьи родители активно включены в процесс коррекции, интересуются происходящим, помогают своему ребёнку в выполнении домашних заданий, взяв на вооружение опыт преподавателя, уделяют своему ребёнку внимание не только при выполнении заданий, но и в свободное от учёбы время: гуляют с ним, играют в разные игры, разговаривают. То есть, не жалеют своих сил и времени на ребёнка. Таким образом, для достижения хороших, стойких результатов нейропсихологической коррекции мы приходим к необходимости создания триады: педагог – ребёнок – родитель. И только в этом случае мы получим отдачу, близкую к 100 %.

Литература

1. Выготский, Л.С. Основные проблемы дефектологии // Том 5 из собрания сочинений в шести томах - М.: Педагогика, 1982.
2. Семенович, А.В., Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза – М.: Генезис, 2012.
3. Сиротюк, А.Л., Психическое развитие детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. - 2006. - №2. с.22-36.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

I раздел.

Белогуров Анатолий Юльевич - доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора, Государственное бюджетное научное учреждение города Москвы «Московский институт развития образования», Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Буланова Ольга Евгеньевна - кандидат психологических наук, директор, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Кобозева Валентина Григорьевна - кандидат психологических наук, заместитель директора, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Заслуженный учитель Российской Федерации.

Белогурова Лидия Николаевна – кандидат педагогических наук, проректор Северо-Осетинского института повышения квалификации работников образования, г. Владикавказ, Заслуженный учитель Российской Федерации.

Крестинина Ирина Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специального (коррекционного) образования института развития образования, Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Институт развития образования Кировской области».

Салтыкова Марина Алексеевна – заведующая центром инклюзивного образования, Кировское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Институт развития образования Кировской области», Заслуженный учитель Российской Федерации.

Краснова Наталья Александровна – заместитель директора, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», педагог-психолог, Почётный работник общего образования Российской Федерации.

Покрина Оксана Викторовна - кандидат педагогических наук, заместитель директора, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Поликашева Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, начальник методического отдела, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Почётный работник общего образования Российской Федерации.

Красило Александр Иванович - кандидат психологических наук, доцент, старший методист, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Почётный работник общего образования Российской Федерации.

Ткачева Ирина Александровна - кандидат педагогических наук, ст. методист, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Почётный работник общего образования Российской Федерации.

Тихонова Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, методист, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», доцент кафедры общей педагогики НОУ ВПО ПСТГУ, г. Москва.

II раздел.

Акимова Александра Константиновна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Алексинская Татьяна Васильевна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Структурное подразделение «Северо-Восток».

Арсеенкова Светлана Анатольевна - социальный педагог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Балова Жанна Ивановна - педагог-психолог, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида № 223» города Саратова.

Береснева Влада Геннадьевна - заместитель директора по методической работе, Муниципальное казенное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья VIII вида им. Г.С. Плюснина с. Верховонданка Даровского района Кировской области, Заслуженный учитель Российской Федерации.

Бондурянская Марина Светославна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Ванчугова Татьяна Ивановна – воспитатель, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

Васильева Людмила Геннадиевна - учитель-логопед, педагог психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы Средняя общеобразовательная школа №254, Структурное подразделение №3.

Варфоломеева Ольга Аркадьевна - заместитель директора по УВР, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 45 им. А.П.Гайдара» города Кирова.

Голубова Татьяна Вениаминовна – старший логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы детский сад компенсирующего вида № 1372.

Гоман Александра Николаевна - педагог-психолог, учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Горбунова Елена Владимировна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы детский сад № 908.

Горячева Оксана Дмитриевна - социальный педагог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Григорьева Светлана Евгеньевна - старший воспитатель, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 962.

Губанова Лидия Васильевна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Добрынина Елена Евгеньевна – учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Добрынина Оксана Валентиновна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 960, дошкольное отделение № 2.

Домрачева Надежда Владимировна - воспитатель, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области.

Ермакова Мария Валерьевна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Жданова Ольга Васильевна - заместитель директора по учебной работе муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

Захарова Елена Евгеньевна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Структурное подразделение «Северо-Восток».

Калинина Татьяна Алексеевна – педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Киселёва Марина Юрьевна - старший педагог-психолог подразделения коррекции и реабилитации, Государственное

бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Касицына Марина Александровна - старший учитель-дефектолог, Государственное образовательное учреждение города Москвы детский сад № 908.

Ковязина Елена Викторовна - учитель начальных классов, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области.

Козель Егор Вячеславович - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Козель Вера Николаевна - преподаватель кафедры семейной, гендерной политики и ювенологии, РГСУ, г. Москва.

Колобаева Елена Юрьевна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя образовательная школа №254, Структурное подразделение № 6 (Детский сад №1751).

Корнильева Татьяна Николаевна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Кондрашова Надежда Валерьевна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Структурное подразделение «Северо-Восток».

Ленская Юлия Николаевна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы лицей информационных технологий №1537, Структурное подразделение Детский сад комбинированного вида №1962.

Лоскутова Наталья Вячеславовна – воспитатель, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением экономики №240.

Макаренко Анна Борисовна – педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Маланьина Татьяна Юрьевна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Мальцева Надежда Петровна – старший воспитатель, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 254 (Структурное подразделение № 3).

Маркова Надежда Аркадьевна - начальник отдела аналитики, комплектования и социально-педагогического сопровождения, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Матюшкина Дарья Николаевна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы лицей информационных технологий №1537, Структурное подразделение Детский сад комбинированного вида №1962.

Моисеева Юлия Борисовна – учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 254 (Структурное подразделение № 3).

Минина Ольга Ивановна - педагог-психолог, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области

Михалева Екатерина Леонидовна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 236, Структурное подразделение ГБОУ детский сад компенсирующего вида №2664.

Молданова Раиса Денисовна - воспитатель, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области.

Олюнина Татьяна Константиновна - воспитатель, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение

для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области.

Попова Вера Евгеньевна - учитель – логопед, Муниципальное казённое специальное (коррекционное) учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска, Кировской области.

Протасова Любовь Вячеславовна - педагог – психолог, Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида г. Советска Кировской области.

Реутова Екатерина Витальевна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа №311.

Родионова Светлана Сергеевна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Рукавицына Татьяна Борисовна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 236, Структурное подразделение ГБОУ детский сад компенсирующего вида №2664.

Рушатова Мария Григорьевна - учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа № 236, Структурное подразделение ГБОУ детский сад компенсирующего вида №2664.

Сальникова Ирина Анатольевна - кандидат психологических наук, педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие», Структурное подразделение «Северо-Восток».

Саяпина Ольга Александровна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Семенова Анна Евгеньевна - руководитель структурного подразделения коррекции и реабилитации, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Сидорова Мария Александровна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Старикова Галина Павловна - заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Кировское областное государственное образовательное бюджетное учреждение средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов г.Белой Холуницы.

Супрякова Лариса Владимировна - социальный педагог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Тихомирова Ольга Юрьевна - педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Уточкина Елена Леонидовна, учитель – дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа №311.

Фатеева Алла Михайловна - учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы СОШ № 963/4; Структурного подразделения №1446.

Фомина Анастасия Анатольевна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя образовательная школа №254, Структурное подразделение № 6 (Детский сад №1751).

Харькова Людмила Геннадьевна - директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №47» города Кирова.

Цунаев Владимир Сергеевич - педагог дополнительного образования (коррекция и реабилитация), Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Чурсина Надежда Павловна - кандидат психологических наук, педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа №962.

Шапкина Татьяна Александровна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы лицей информационных технологий №1537, Структурное подразделение Детский сад комбинированного вида №1962.

Юрьева Елизавета Адольфовна - педагог-психолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы центр диагностики и консультирования «Участие».

Содержание

Предисловие	3
Раздел I. МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПЦИИ, ПРИНЦИПЫ, ПОДХОДЫ	
Белогуров А.Ю. Духовно-нравственное воспитание ребенка в стратегии реализации современных инновационных подходов...	4
Буланова О.Е., Кобозева В.Г. Подходы и основания проектирования развития психологической службы образования.....	12
Белогурова Л.Н. Развитие подходов к повышению квалификации педагогических кадров, ориентированных на реализацию современных образовательных практик.....	21
Крестинина И.А., Салтыкова М.А. Повышение квалификации специалистов, реализующих инклюзивную практику.....	28
Краснова Н.А. Значение совместной игры родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	33
Покрина О.В. Движение как познавательный компонент и как реализация возможностей инвалидов по зрению функционировать в окружающей среде.....	39
Поликашева Н.В. Формирование социального опыта у детей и подростков с особыми образовательными потребностями в системе непрерывного образования.....	43
Красило А.И. Религиозно-филантропская и паралимпийская модели социализации детей с ОВЗ.....	52
Ткачева И.А. Педагогические условия формирования социальной компетенции у старших дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности.....	56
Тихонова Е.С. Научные основания трансформации практики помощи детям с речевыми нарушениями.....	60

Раздел II.

ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Акимова А. К. Социальная адаптация детей с синдромом Дауна.....	70
Алексинская Т. В., Кондрашова Н. В. Практика применения математических знаний и математическое творчество.....	74
Балова Ж.И. Принципы работы мозга и «Наваждение» Леонида Гайдая.....	81
Береснева В.Г. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования.....	89
Бондурянская М.С. Совместная продуктивная деятельность специалиста с семьей как социальная основа нейропсихологической реабилитации ребенка с проблемами в развитии.....	95
Ванчугова В.И. Вклад уроков и факультативов культурологической направленности в реализацию программы духовно-нравственного развития.....	99
Васильева Л.Г. Современные подходы к проблеме социализации детей с ограниченными возможностями здоровья через сюжетно – ролевую игру.....	105
Варфоломеева О.А. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики в образовательном учреждении.....	111
Голубова Т.В. Проектная деятельность как средство социализации детей с общим недоразвитием речи.....	117
Гоман А.Н. Интеграция аутичных детей в социальную и учебную среду: современные концепции.....	123
Горбунова Е.В. Подход к формированию социального поведения детей с задержкой психического развития как психопрофилактическое направление деятельности психолога в дошкольном образовательном учреждении.....	128
Григорьева С.Е., Чурсина Н.П. «Дневник наблюдений за развитием ребенка» как средство повышения активности и компетентности родителей в процессе воспитания ребенка раннего возраста с ОВЗ.....	134

Губанова Л.В. Психолого-педагогическая помощь родителям в процессе социализации детей с ОВЗ.....	140
Добрынина О.В. Создание мультфильмов - один из современных подходов к социализации детей с ОВЗ.....	144
Домрачева Н.В. Формирование основ здорового образа жизни младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы – интерната.....	150
Ермакова М.В. Использование элементов танцевально-двигательной терапии для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	154
Жданова О.В. Специальная школа – один из ресурсов для организации инклюзивного образования.....	159
Захарова Е.Е. Гармоничное развитие личности детей и подростков и получение ими доступного опыта в освоении культурной среды средствами театрально-драматического искусства.....	162
Калинина Т.А., Маланьина Т.Ю., Добрынина Е.Е. Участие специалистов и важность совместной работы с родителями в реабилитации и социализации ребенка с ОВЗ.....	166
Касицына М.А. Особенности социализации детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	174
Ковязина Е.В. Флористика как средство развития творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья.	181
Козель Е.В., Козель В.Н. Профориентационное становление подростка как фактор стимулирования социализации.....	185
Колобаева Е.Ю., Фомина А.А. Театрализованная деятельность как один из способов социализации детей с ОВЗ.....	194
Корнильева Т. Н. Социализация детей с нарушением слуха средствами музыкально-коррекционных занятий.....	200
Лоскутова Н.В. Влияние семьи на эмоционально-личностное развитие дошкольника.....	206
Макаренко А.Б. Музыкально – эстетическое воспитание, как одно из средств социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	211
Мальцева Н.П., Моисеева Ю.Б. Партнерство ДОО и семей воспитанников в коррекционно-педагогической работе.....	215
Маркова Н.А., Супрякова Л.В., Горячева О.Д., Арсеенкова	

С.А. Междисциплинарный подход социализации детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты.....	220
Минина О.И. Организация и сопровождение образовательного процесса детей дошкольного возраста по индивидуальному образовательному маршруту.....	227
Михалева Е.Л. Возможности театрализованной игры в социализации детей с ОВЗ.....	232
Молданова Р.Д. Формирование культуры поведения у учащихся школы VIII вида.....	235
Олюнина Т.К. Реализация задач экологического воспитания в младших классах школы II вида через внеурочную деятельность.....	240
Попова В.Е. Развитие связной речи у умственно отсталых младших школьников через использование различных видов плана.....	245
Протасова Л.В. Особенности адаптационного периода дошкольников в условиях обучения в школе – интернате.....	249
Реутова Е.В., Уточкина Е.Л. Социализация детей с задержкой психического развития в условиях специального коррекционного учреждения.....	252
Родионова С.С. Социализация детей с ОВЗ посредством творчества.....	256
Рукавицына Т.Б. Психолого-педагогическое сопровождение как одно из условий социальной адаптации детей с нарушением ОДА в современных условиях.....	258
Рушатова М.Г. Социализация ребенка с двигательными нарушениями в специальном образовательном учреждении.....	261
Сальникова И.А. Из опыта работы с родителями, воспитывающими ребенка с ОВЗ.....	264
Саяпина О.А. Инвалид и общество: социально - психологическая интеграция.....	268
Семёнова А.Е., Киселёва М.Ю. Приемы социализации детей с ОВЗ на занятиях специалистов в ГБОУ ЦДиК «Участие».....	274
Сидорова М.А. Особенности социализации детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	279

Старикова Г.П. Толерантность - как процесс инклюзивного образования.....	285
Тихомирова О.Ю. Социализация на занятиях по изобразительной деятельности.....	290
Фатеева А.М. Социо-игровая технология как средство формирования коммуникативных компетенций повышает качество логопедической помощи детям с различными речевыми нарушениями.....	295
Харькова Л.Г. Воспитательная среда образовательного учреждения как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	300
Цунаев В.С. Социализация детей с ОВЗ на занятиях АФК средствами игры-эстафеты.....	307
Шапкина Т.А., Матюшкина Д.Н., Ленская Ю.Н. Методология и практика коррекционной работы с ребенком с РДА на этапах включения в инклюзивную группу детского сада	312
Юрьева Е.А. Развитие функций регуляции и контроля у детей с ОВЗ.....	315
Сведения об авторах.....	321
Содержание.....	330

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТЫ**

Сборник научно-методических материалов

Под редакцией А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой,
Н.В. Поликашевой

Дизайн обложки: В.С. Загладин

Издательство «Спутник+»
109428, Москва, Рязанский проспект, д.8а.
Тел.: (495) 730-47-74, 778-45-60 (с 9 до 18).
Подписано в печать 18.06.14. Формат 60х84/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. 21,94 л. Тираж 500 экз. Заказ № 4125.
Отпечатано в ООО «Издательство «Спутник+»