

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. Пушкина

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы X Международной научной конференции

23–24 апреля 2014 г.

ТОМ II

Под общей редакцией профессора В.Н. Скворцова

Санкт-Петербург
2014

ББК 376+159.9+616.89

УДК 74.3+88.4+56.14

Редакционная коллегия: проф. Л. М. Кобрина (отв. ред.),
доц. Н. Н. Китаева,
проф. Е. Т. Логинова,
проф. М. И. Никитина,
доц. Т. С. Овчинникова

Специальное образование: материалы X междунар. науч. конф., 23–24 апр. 2014 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – Т. II. – 340 с.

ISBN 978-5-8290-1369-1

ISBN 978-5-8290-1373-8 (т. II)

В сборнике представлены материалы докладов и сообщений X Международной научной конференции «Специальное образование», проводимой факультетом дефектологии и социальной работы Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина 23–24 апреля 2014 г.

Результаты своих исследований представили практикующие клиницисты, физиологи, дефектологи, логопеды, психологи. В сборник включены также результаты экспериментальной работы аспирантов и студентов.

Материалы сборника адресованы преподавателям высших и средних профессиональных учебных заведений, специалистам в области логопедии и смежных наук, аспирантам и студентам.

ISBN 978-5-8290-1369-1

ISBN 978-5-8290-1373-8 (т. II)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
им. А. С. Пушкина, 2014

Содержание

<i>Н.Н. Малофеев</i> Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития	9
<i>О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова</i> Кохлеарная имплантация: динамическая педагогическая классификация детей	17
<i>И.Г. Дрозденко, Л.М. Кобрина</i> Профессиональная подготовка как средство интеграции и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	22
<i>О.А. Денисова, О.Л. Леханова</i> Специальные условия получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью в вузе.....	26
<i>Е.А. Стребелева</i> Ранняя комплексная помощь детям с нарушением интеллекта – путь к интегрированному обучению	29
<i>Л.С. Медникова, О.Н. Толстикова</i> Специфика формирования мотивации учебной деятельности младших умственно отсталых школьников	34
<i>М.Л. Скуратовская, И.С. Володина</i> Организационные условия включения студентов-инвалидов в образовательное пространство вуза	38
<i>Е.Т. Логинова, В.В. Мамаев</i> Современные подходы к организационному измерению реабилитационного пространства	43
<i>Т.С. Овчинникова</i> Проблемы и противоречия организации инклюзивного дошкольного образования в Санкт-Петербурге и Ленинградской области.....	48
<i>Ю.А. Фесенко, М.И. Лохов, Е.В. Фесенко</i> Психодиагностические и психокоррекционные методы при синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей	51
<i>И.К. Шац</i> Возможности коррекционной работы с детьми, страдающими органической деменцией	57
<i>Н.Ю. Артемьева</i> Проблемы инклюзии и интеграции в системе общего и специального образования.....	61
<i>Е.А. Афанасьева</i> Проблемы формирования безбарьерной среды в условиях общеобразовательной школы.....	64
<i>О.Г. Болдинова</i> Проблемы социализации дошкольников с нарушениями зрения в контексте интегрированного обучения	67
<i>А.Н. Веселов</i> Особенности информационно-смыслового восприятия у лиц с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования	70

<i>О.Е. Викторова</i>	
Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями зрения в интегрированных классах в условиях крупного промышленного региона (на примере юга Кемеровской области).....	73
<i>Г.И. Воркова, Н.И. Фролова</i>	
Использование информационно-компьютерных технологий на уроках изобразительного искусства и музыки в школе VIII вида.....	76
<i>В.В. Гладкая</i>	
Формирование профессиональной компетенции педагогов по работе с учащимися с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания: возможности системы дополнительного образования взрослых.....	80
<i>Т.А. Гузикова</i>	
Профессионально-личностные качества специального педагога (исторический аспект).....	84
<i>О.В. Дружиловская, Н.А. Анохина</i>	
Формирование профессиональных инициатив участников образовательного процесса в коррекционно-педагогической деятельности.....	87
<i>Т.В. Ехлаков</i>	
Инновационные формы и технологии работы при формировании социального аспекта инклюзивного образования в условиях школы-интерната VIII вида.....	94
<i>О.В. Жданова</i>	
Использование квест-технологий в инклюзивной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования.....	97
<i>А.А. Жеребцова</i>	
Психологические проблемы, возникающие при интеграции детей-алаликов дошкольного возраста в среду говорящих сверстников ...	102
<i>А.В. Закрепина</i>	
Коррекционное обучение детей с тяжелой черепно-мозговой травмой в условиях стационара.....	105
<i>Е.В. Зеленова</i>	
Занятия глинотерапией с воспитанниками реабилитационных центров ...	109
<i>Е.В. Зеленова</i>	
Приемы индивидуальной работы арт-психопедагогики с воспитанниками Центра социальной реабилитации несовершеннолетних.....	113
<i>А.Э. Иванова</i>	
Теоретическое обоснование необходимости изучения английского языка учащимися с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.....	118
<i>М.А. Измоденова</i>	
Возможности регионального компонента в образовании и воспитании обучающихся как условие их успешной социализации.....	121
<i>Г.М. Ильина</i>	
К вопросу о содержании комплексной коррекционно-развивающей работы по социально-личностному развитию ребенка с задержкой психического развития.....	124
<i>О.И. Кабанова</i>	
Межпредметные связи на уроках русского языка и СБО как средство формирования социально адаптивной личности ребенка с особыми образовательными потребностями.....	130

<i>А.В. Калинина</i>	Нормативно-правовые основы реализации права на образование лицами с ОВЗ.....	135
<i>Е.А. Кинаш</i>	Особенности организации и педагогического сопровождения учащихся с нарушением интеллекта в условиях интегрированного обучения.....	142
<i>Л.Ю. Комарова, С.И. Куликова, А.В. Зыбина, А.А. Марченко</i>	Пример внедрения интеграционных направлений в проекте «Прививка оптимизма» на базе Регионального сосудистого центра.....	146
<i>Ю.Г. Корженевская</i>	Опыт использования TOUCH-терапии в работе педагога-психолога школы-интерната VIII вида.....	150
<i>Г.П. Корниенко, И.М. Вартамян, О.Ф. Кобзарева</i>	Информационные компьютерные технологии в коррекционно-образовательном процессе в ДООУ для детей с нарушением зрения.....	153
<i>О.В. Котикова</i>	Роль мультисенсорной среды в формировании социальных навыков ребенка с тяжелыми множественными нарушениями.....	156
<i>Е.А. Кривоносова</i>	Современные образовательные технологии на уроках развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида.....	161
<i>Н.А. Кротер</i>	Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с нарушением зрения.....	164
<i>А.В. Кудрявцева, И.В. Кудрявцева</i>	Современные требования и подходы коррекционно-воспитательной работы в процессе организации деятельности учащихся.....	169
<i>С. В. Кудрявцева, В. И. Богдан, М. А. Гатауллина</i>	Работа над проектом «Мир сказок» в группе компенсирующей направленности для детей с ЗПР	173
<i>С.В. Кудрявцева</i>	Использование метода проектов в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР	176
<i>Н.В. Кудряшова</i>	Инновационные формы и технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	179
<i>С.В. Кузовлева, Е.Ю. Кулёва</i>	Дневник наблюдения за воспитанником и создание электронного портфолио достижений обучающегося как инновационная форма индивидуального сопровождения ребёнка в совместной работе воспитателя и классного руководителя в коррекционной школе	187
<i>И.И. Кукушкин</i>	Виртуальные инструменты формирования профессиональных компетенций в области коррекционной педагогики	192

<i>Т.В. Лисовская</i>	
Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности	196
<i>Р.Ф. Малых, Д.И. Гаврилова</i>	
Трудности в выполнении арифметических действий с составными именованными числами слабовидящими учащимися четвертого класса.....	199
<i>М.В. Матвеева</i>	
Организация полифункциональной развивающей образовательной среды для лиц с нарушениями интеллекта в специальной (коррекционной) школе VIII вида	203
<i>А.В. Мачульская</i>	
Особенности дистанционного обучения литературному чтению в 1 классе	206
<i>Т.А. Мехова</i>	
Этнокультурный компонент воспитательной системы как способ формирования инклюзивной среды школы.....	209
<i>Е.А. Мосявра</i>	
Развитие коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР	212
<i>М.А. Муфтеева</i>	
Музейная деятельность как эффективное условие воспитания нравственных качеств у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	215
<i>И.М. Новикова</i>	
Влияние особенностей развития детей с нарушением речи на формирование у них представлений о здоровом образе жизни	219
<i>А.Ю. Орлова, М.В. Дадыкина</i>	
Использование современных инновационных технологий во внеурочной деятельности в работе с детьми с ОВЗ	222
<i>О.С. Орлова, Е.С. Бердникович, И.А. Грачева, Э.И. Ефремова, В.П. Козырева, П.А. Эстрова</i>	
Нейролингвистическое программирование и нейропластичность как инновационные направления в современной логопедии	225
<i>Е.А. Панина, Л.А. Поль, Т.Е. Рыскалина</i>	
Использование элементов поведенческой терапии в работе с детьми-аутистами в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида	228
<i>Т.А. Пенина</i>	
Менеджмент в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья.....	231
<i>Е.П. Пилипенко</i>	
Психологические и личностные качества, необходимые руководителю образовательного учреждения, осуществляющего процесс внедрения инклюзии	235
<i>В.Н. Поникарова</i>	
Особенности психологического сопровождения педагогов инклюзивного образования (на разных этапах профессиональной подготовки)	238

<i>Н.А. Прохорова</i>	
Методическое объединение воспитателей коррекционных групп: первые шаги на сложном пути	241
<i>Е.А. Пунтус, А.А. Силина, М.Д. Смирнова, Е.Г. Мошкарёва, С.В. Давыдова</i>	
Межвозрастное взаимодействие детей с задержкой психического развития и детей со сложными структурными нарушениями в рамках образовательной интернальной интеграции.....	244
<i>Е.В. Разуванова</i>	
Изучение поэтического произведения на уроках литературного чтения в специальной коррекционной школе VIII вида.....	246
<i>Ю.И. Родин</i>	
Проблема диагностики психического развития аномального ребенка	251
<i>Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович</i>	
Комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования.....	254
<i>Л.М. Рышкова</i>	
Реабилитационные возможности игры в работе социального педагога с детьми с особыми потребностями	258
<i>Т.А. Сваталова, Е.П. Кудрявцева, Н.В. Штельвак</i>	
Сотрудничество с родителями в условиях лекотеки.....	261
<i>Н.Е. Серомаха</i>	
Организация работы специального психолога по коррекции поведения умственно отсталых детей младшего школьного возраста в ситуациях фрустрации.....	264
<i>Н.В. Симакова</i>	
Повышение качества усваиваемого материала на уроках технологии учащимися специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида через личностно ориентированные технологии	267
<i>Е.В. Синкина</i>	
Создание ситуации социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности.....	270
<i>Е.В. Скира</i>	
Работа над пониманием текста арифметической задачи в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида	273
<i>С.В. Смелкова</i>	
Развитие письменной речи обучающихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида на уроках русского языка как средство реабилитации и успешной интеграции.....	276
<i>Е.Н. Соломина</i>	
Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе изучения курса «Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида»	279
<i>И.Л. Старикова</i>	
Место шепотной речи в системе средств общения современного человека с частичным нарушением слуха.....	282
<i>К.М. Стасько</i>	
Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации	285

<i>О.А. Стрельцова</i>	
Коррекционная направленность уроков технологии. Роль развития мелкой моторики рук детей с ДЦП	288
<i>Р.И. Усцева, М.Н. Усцева</i>	
Работа с детьми с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида	291
<i>О.В. Филатова, И.П. Черкасова</i>	
Программа «Профессиональное самоопределение детей с заболеваниями органов зрения».....	294
<i>Н.И. Фролова</i>	
Дадим ребёнку шанс на успех.....	299
<i>М.Р. Хайдарпашич</i>	
Компьютерные инструменты для развития представлений о мире в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ.....	304
<i>Е.С. Хименкова</i>	
Сурдопедагогическое сопровождение ребенка с кохлеарным имплантом в образовательном учреждении.....	308
<i>В.В. Хитрюк</i>	
Принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные: к вопросу о формировании инклюзивной готовности будущих педагогов	311
<i>Л. Хоппе</i>	
Проблемы нарушения нейромоторной регуляции в раннем детском и младшем школьном возрасте в результате задержки нейросенсомоторного развития у детей на базе персистирующих рефлексов.....	314
<i>Н.В. Цыплакова, А.А. Андреева</i>	
Компьютерные технологии как вспомогательный элемент развития представлений об окружающем мире у дошкольников с задержкой психического развития.....	321
<i>И.Ш. Шавалиева, Р.М. Султанова, Г.А. Гаязова</i>	
Внутрисемейные отношения дошкольников с речевыми нарушениями и их родителями.....	324
<i>Е.Б. Ширяева</i>	
Использование инновационной технологии вермикультивирования на уроках труда в школе VIII вида.....	328
<i>Г.В. Яковлева</i>	
Условия интегрированного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении, теоретические предпосылки и практические результаты	331
<i>М.Г. Яковлева</i>	
Музыкальные средства коррекции психомоторного развития детей раннего возраста	335

Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития

Наиболее продуктивные научно-исследовательские разработки в сфере обучения, воспитания, социальной интеграции и реабилитации детей с нарушениями психофизического развития основаны на фундаментальных положениях отечественной школы дефектологии. Отступление от научной традиции, складывавшейся на протяжении многих десятилетий и показавшей свою жизнеспособность в решении сложных и разнообразных задач теории и практики специального образования, приводит к принятию некомпетентных и неэффективных решений, снижающих как качество специализированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, так и качество профессиональной подготовки специалистов, ответственных за оказание этой помощи. Научным коллективом Института коррекционной педагогики РАО, устойчиво ориентированном в своих исследованиях на базовые положения отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, на протяжении последних двадцати лет осуществлялась последовательная разработка и модернизация системы помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, поиск и реализация наиболее перспективных направлений ее развития.

Опережающий анализ изменений социокультурных контекстов образования детей с ограниченными возможностями здоровья в разных странах мира и в России привел к определению и обоснованию основных параметров современной системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья:

- охват образованием всех без исключения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- максимально раннее (с первых месяцев жизни) выявление и диагностика первичных и вторичных нарушений развития, определение особых образовательных потребностей ребенка;
- максимальное сокращение разрыва между моментом определения нарушений в развитии ребенка и началом оказания ему комплексной (медико-психолого-педагогической) помощи, а также консультативной помощи родителям (законным представителям);
- раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям с ограниченными возможностями здоровья – новый базис системы их образования;
- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка при поддержке и консультировании со стороны специалистов.
- гарантированное право на выбор родителями форм организации образования, типа учебного заведения;

- стандарт дошкольного и школьного образования, учитывающий неоднородность состава группы детей с ограниченными возможностями здоровья и каждой входящей в нее категории;
- обязательность подбора адекватной возможностям ребенка формы и доли интеграции, инклюзия как одна из форм интеграции;
- интеграция ранее автономных систем массового и специального образования как условие обеспечения каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья необходимой и полезной для его развития доли и формы интеграции;
- создание образовательных учреждений нового типа (комбинированного), где дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться со сверстниками, не имеющими таких ограничений;
- придание действующим специальным (коррекционным) учреждениям новых функций – функций оказания дефектологической консультативной помощи семьям и детям, интегрированным в близлежащие общеобразовательные учреждения, консультирование педагогов этих учреждений;
- подготовка кадров специалистов нового поколения, способных эффективно работать в современной системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Приоритетные направления исследований ФГНУ «ИКП РАО»

Определив основные характеристики современной отечественной системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, Институт строит свою научно-исследовательскую работу по соответствующим приоритетным направлениям.

1. Анализ социокультурных контекстов и основных тенденций развития образовательных систем для детей с ограниченными возможностями здоровья в разных странах мира и в России.
2. Разработка теоретических и методических основ системы ранней (с первых месяцев жизни) помощи как нового базиса системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Разработка дифференцированного стандарта образования для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Разработка моделей совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, не имеющими таких ограничений.
5. Разработка ныне отсутствующей системы психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра.
6. Разработка ныне отсутствующей системы психолого-педагогической помощи детям после операции кохлеарной имплантации.
7. Разработка системы психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития.
8. Разработка теоретических и методических основ перехода от диагностики и коррекции нарушений чтения к диагностике и коррекции нарушений читательского развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

9. Разработка теоретических и методических основ проектирования компьютерных инструментов для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающих «обходные пути» решения тех задач, которые в норме достигаются традиционными средствами;

10. Разработка научно-методического обеспечения трансляции результатов исследований в практику подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов-дефектологов для интенсивно развивающейся системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Впервые практика специального образования и ее эволюция стали самостоятельным предметом исследования. Впервые показано, как изменения социокультурного контекста жизни страны влияют на развитие системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Доказано, что наличие в стране продуктивной теории, выдающихся исследователей и очевидных результатов экспериментального обучения детей-инвалидов не является достаточным условием развития повсеместной практики специального образования. Разработаны: универсальный инструмент анализа социокультурной жизни и прогнозирования тенденций развития практики помощи детям с ограниченными возможностями здоровья; инструмент анализа и оценки жизнеспособности инноваций в их образовании. Показано значение эволюционного, социально и культурно подготовленного развития практики специального образования. Доказано: все тенденции и противоречия в развитии практики специального образования имеют глубокие социокультурные корни и определенный исторический возраст. Все педагогические системы новейшего времени возникают в ответ на пересмотр прав детей с особыми образовательными потребностями. Доказано, что принятая терминологическая парадигма описания проблем и системы помощи детям-инвалидам зависит от проживаемого страной периода эволюции отношения к таким детям, смена периода эволюции влечет за собой изменение терминологической парадигмы. Разработана Программа научных исследований, основанная на понимании двух взаимосвязанных процессов: развития отечественной научной школы и жизнеспособных тенденций в развитии практики образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В контексте понимания ранней помощи как нового базиса системы образования разработаны научно-методические подходы к диагностике, предупреждению и коррекции нарушений развития у детей раннего возраста группы риска и детей с выявленными нарушениями: слуха, зрения, развития речи у детей в раннем возрасте, интеллекта, эмоциональной сферы, опорно-двигательного аппарата, множественными нарушениями. Впервые выявлены и описаны закономерности развития детско-родительского взаимодействия в раннем возрасте при различных отклонениях в развитии ребенка. Результатом фундаментального исследования явилось введение понятия «совместно разделенное переживание», раскрывающее механизмы развития детско-родительского взаимодействия на ранних этапах онтогенеза и принципиальное для современного

понимания, диагностики и коррекции отклонений в развитии такого взаимодействия. Разрабатываемая система ранней помощи ориентирована на профилактику развития вторичных нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья – создание условий воспитания и обучения для введения психического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в нормальное естественное русло, что позволяет сократить число детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в специальном обучении. Экспериментально доказано, что включение ребенка группы риска в систему ранней помощи и специальная поддержка его семьи позволяют нормализовать развитие более чем у 80 % детей. Включение в систему ранней помощи позволяет нормализовать психоречевое развитие у 25 % детей с тяжелыми нарушениями слуха. Становится возможным предупредить нарушения в социальном развитии и пространственной ориентировке у большинства детей с тяжелыми нарушениями зрения и т. д.

Впервые создана единая концепция дифференцированного стандарта образования разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно вследствие неоднородности состава группы обучающихся диапазон различий в требуемом им уровне и содержании образования также должен быть максимально широким – от основного общего и среднего общего образования, сопоставимого по уровню и срокам овладения с образованием здоровых сверстников, до возможности обучения на протяжении всего школьного возраста основным жизненным навыкам. Для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья требуется дифференциация стандарта – разработка вариантов, на практике обеспечивающих: охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям; преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребёнка к освоению образования, сопоставимого по уровню и срокам с образованием сверстников, не имеющих ограничений здоровья; преодоление существующих на практике барьеров в получении специальной помощи обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.

Определены четыре базовых варианта стандарта образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет решить крупную социальную задачу – ввести в пространство образования всех детей с ограниченными возможностями здоровья вне зависимости от характера и тяжести их проблем, исключая саму возможность определения ребенка как «необучаемого», гарантировать оказание специальной помощи детям в условиях инклюзии. При этом диагноз не предлагается в качестве основания для выбора образовательного маршрута и не служит основанием для его ограничений. Впервые гарантируется возможность выбрать вариант образования с учетом достигнутого ребенком к моменту поступления в школу уровня актуального развития и зоны ближайшего развития, что повышает ответственность всех участников образовательного процесса за организацию и качество ранней помощи, дошкольного образования, семейного воспитания детей. Предложено закрепить во

ФГОС признание того факта, что перспективы развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья раскрываются в обучении и, соответственно, гарантировать возможность перехода с одного варианта ФГОС на другой по желанию семьи и рекомендациям специалистов. Впервые предложено гарантировать всем детям с ограниченными возможностями здоровья взаимодействие со здоровыми сверстниками, но подбирая каждому ребенку полезную для его развития форму и долю интеграции, стратегию последовательного усложнения социальной среды на всем протяжении обучения.

Концепция ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья выделяет два взаимодополняющих и взаимосвязанных компонента образования детей с ограниченными возможностями здоровья – академический и жизненной компетенции. Определены их соотношения в разных вариантах стандарта, которые отражают специфику каждого из них и раскрывают степень активности и независимости жизни, к которой мы готовим ребенка с ограниченными возможностями здоровья, исходя из представлений о его возможностях и ограничениях. Впервые предложен вариант ФГОС (IV) для детей с тяжелыми и множественными нарушениями, которые ранее на практике признавались «необучаемыми». Предложенная ИКП РАО концепция ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья была признана Министерством образования и науки Российской Федерации основой для создания проектов ФГОС для каждой категории детей. В настоящее время эта разработка осуществляется ФГНУ ИКП РАО совместно с ФГБОУ ВПО РГПУ им. А.И. Герцена. В рамках реализации государственного контракта 07.027.11.0015 от 07.08.2013 г. Министерства образования и науки Российской Федерации с 27 сентября по 09 ноября 2013 г. было организовано общественное обсуждение проекта концепции ФГОС, в нем приняло участие более 4 тыс. граждан из 77 регионов страны.

Выделены и описаны социокультурные факторы, определяющие закономерность возникновения тенденции организации совместного обучения (интеграция / инклюзия) детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, не имеющими таких ограничений, в разных странах мира. Разработаны отечественная концепция и модели совместного обучения, применение которых позволяет на практике подбирать любому ребенку с ограниченными возможностями здоровья доступную и полезную для его развития долю интеграции. Показано, что развивающиеся инклюзивные формы образования не отменяют, а дополняют развивающееся специальное образование. Опережающие исследования Института, направленные на прогнозирование тенденций и рисков развития образовательной системы для детей с ограниченными возможностями здоровья, показали опасность сокращения сети специальных (коррекционных) образовательных организаций из-за развития инклюзивных форм образования. Эта опасная, прогнозируемая Институтом тенденция обнаружила себя на практике во всей остроте и потребовала вмешательства Министерства образования и науки Российской Федерации, свидетельством чему стало письмо от 7 июня 2013 г. ИР 535/07, где

даны прямые разъяснения: «Развитие совместного образования инвалидов и здоровых обучающихся не означает отказа от лучших достижений российской системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений».

Психологическое изучение феномена детского аутизма и поиск форм психолого-педагогической помощи детям с аутизмом были начаты Институтом в конце 70-х гг. прошлого века. Детский аутизм осмыслен как нарушение развития аффективной сферы, определяющее трудности интеллектуального и социально-эмоционального развития ребенка. Создана психологическая классификация нарушений психического развития при детском аутизме в период его наиболее выраженных проявлений. Выявлены структура и функции аффективной сферы в норме, описаны закономерности нормального аффективного развития ребенка; возрастные особенности психического развития ребенка с аутизмом в школьном, подростковом и юношеском возрастах; особенности (нарушение и искажение) развития психических функций, описаны особенности и трудности обучения детей с аутизмом. Разработана система ориентиров для психологической диагностики детского аутизма, описаны ориентиры для определения ранних признаков формирования детского аутизма и психологической помощи ребенку раннего возраста при выявлении такой угрозы. Доказана необходимость и эффективность особого подхода в домашнем воспитании ребенка с аутизмом. Разработаны методы: психологической помощи ребенку с аутизмом в совместной игре, рисовании, чтении; подготовки ребенка с аутизмом к обучению в школе; поддержки ребенка с аутизмом, обучающегося в условиях инклюзии; психологической помощи подросткам и юношам с последствиями детского аутизма. Адаптированы зарубежные методы поведенческой терапии для помощи аутичному ребенку в освоении социально-бытовых навыков; адаптация метода холдинг-терапии к системе психологической помощи ребенку с аутизмом и его семье. Количество детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), по последним данным ВОЗ, определяется соотношением 1 к 167 в детской популяции, что указывает на высокую социальную значимость проводимых исследований. Важнейшим достижением последних лет Институт считает разработку дифференцированного стандарта образования детей с РАС, основанного на результатах предшествующих междисциплинарных исследований. Это позволяет начать создание в нашей стране ныне отсутствующей государственной системы практической психолого-педагогической помощи детям с РАС.

Достижения в развитии цифровых технологий, отоларингологии, аудиологии, специальной психологии и коррекционной педагогики, согласованные действия специалистов разного профиля в системе междисциплинарной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья приводят к появлению новых групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – их медицинский и социально-психологический статус меняется на протяжении детства. Так, в категории лиц с тяжелыми нарушениями слуха выделена в последние десятилетия группа детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации, их число неуклонно рас-

тет, достаточно сказать, что в 2013 г. запланировано 1370 операций. Уникальность ситуации с имплантированными детьми заключается в том, что их социально-психологический статус меняется в процессе постоперационной реабилитации. До момента подключения речевого процессора ребенок может характеризоваться в соответствии с устоявшимися классификациями как глухой, слабослышащий с тяжелой тугоухостью, оглохший (сохранивший речь или теряющий ее). После подключения процессора статус ребенка меняется – все благополучно прооперированные способны ощущать звуки интенсивностью 30–40 дБ, что соответствует легкой тугоухости (I степень по международной классификации). Прооперированные дети могут воспринимать звуковые сигналы, надежно воспринимать неречевые звучания и реагировать на них. Однако ребенок продолжает вести себя в быту как глухой человек, опираясь на умения и навыки, сформированные ранее в условиях тяжелого нарушения слуха. В абсолютном большинстве случаев глухой от рождения ребенок не может после операции самостоятельно воспользоваться обретенными слуховыми возможностями. На протяжении 18 лет Институтом разрабатывался и проверялся на практике подход к психолого-педагогической реабилитации ребенка с кохлеарными имплантами (более 200 детей). Выделен и описан первоначальный – «запускающий» – этап реабилитации. Показано, что задача этого этапа состоит в том, чтобы перевести ребенка на путь нормального развития аналогично тому, как это происходит со слышащим малышом раннего возраста в семье и служит основой дальнейшего продуктивного и спонтанного (без специальных занятий) развития его коммуникации, речи, взаимодействия с миром. Результатом работы сурдопедагога на запускающем этапе реабилитации является изменение статуса ребенка: он начинает вести себя в быту как слышащий, и закономерно встает вопрос о выборе нового образовательного маршрута. Описаны новые профессиональные компетенции (сурдопедагога, логопеда, детского психолога, специального психолога), созданы новые профессиональные инструменты (динамическая педагогическая классификация детей с кохлеарными имплантами), что позволяет начать внедрение в практику созданного в Институте подхода к реабилитации детей с кохлеарными имплантами. Без этого не удастся достичь ожидаемого эффекта применения высокотехнологичных и дорогостоящих методов помощи детям с тяжелыми нарушениями слуха.

Цикл проведенных исследований позволил раскрыть смысл использования ИКТ в коррекционной (специальной) педагогике, их уникальные возможности для решения развивающих и коррекционных задач в различных областях образования детей с ограниченными возможностями здоровья: специфичных и неспецифичных, традиционных и инновационных. Разработан подход к проектированию компьютерных инструментов обучения, учитывающих особые образовательные потребности детей, ориентирующих взрослого на обучение, способное «вести за собой развитие» ребенка и обеспечивающих «обходные пути» в решении задач развития жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья. Подход реализуется в компьютерных инструментах обучения,

поддерживающих: формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени, пространстве, укладе жизни, предупреждения ограниченности, ситуативности и однозначности представлений; развитие навыков коммуникации; читательское развитие, осмысление социального окружения, умение устанавливать связи между событиями внешней и внутренней жизни человека. Эти опережающие разработки обеспечивают условия для перехода к новому стандарту образования детей с ограниченными возможностями здоровья, неотъемлемым компонентом которого является формирование жизненной компетенции детей как в условиях инклюзивного, так и специального образования.

Цикл фундаментальных и прикладных исследований Института позволил перейти от изучения нарушений чтения к изучению нарушений читательского развития детей с особыми образовательными потребностями. Разработан подход и создан диагностический инструментарий для оценки сформированности базовой структуры читательской компетентности у детей с особыми образовательными потребностями. Выявлены нарушения читательской компетентности, возникающие на самых ранних этапах онтогенеза и не являющиеся предметом внимания специалистов, работающих с нормально развивающимися детьми. Разработан и экспериментально проверен единый подход к предупреждению и коррекции нарушений читательской компетентности у разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный цикл исследований необходим для совершенствования сложившейся и недостаточно эффективной практики обучения и приобщения детей с ограниченными возможностями здоровья к чтению.

С целью оперативной и масштабной трансляции нового научного знания в практику подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, выделены четыре направления работы:

- определение новых компонентов или нового содержания учебных курсов и базовых дисциплин;
- модернизация методического обеспечения устоявшихся базовых дисциплин на основе применения ИКТ;
- разработка виртуальных библиотек обучающих детских случаев, необходимых для презентации всего многообразия нарушений развития и единства подхода к их анализу;
- разработка виртуальных профессиональных практик, позволяющих моделировать и «отрабатывать» ситуации будущей профессиональной деятельности, формировать и объективно оценивать профессиональные умения студента в области диагностики различных нарушений развития и планирования на этой основе коррекционной работы с ребенком.

Результаты исследований свидетельствуют о возможности обеспечить на практике качественно новый уровень развития и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Оперативную и масштабную трансляцию нового научного знания в условиях развивающегося информационного общества обеспечивает (созданное на основе

специального исследования) представительство отечественной научной школы дефектологии в сети Интернет – портал ИКП РАО. За последние три года его аудитория выросла в 15 раз, ежедневное количество посещений – более 60 тыс. Посетители портала представляют практически все регионы Российской Федерации. Растет интерес к нашему информационному ресурсу и за рубежом, доля иностранных пользователей составляет 12 %.

Кратное увеличение аудитории родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (сегодня это более 30 % пользователей) и их пристальное внимание к обновлению материалов институтского интернет-ресурса свидетельствует об актуальности и востребованности проводимых исследований и получаемых результатов.

О.И. Кукушкина

доктор педагогических наук, профессор

Е.Л. Гончарова

доктор психологических наук

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования

Кохлеарная имплантация: динамическая педагогическая классификация детей

До момента подключения речевого процессора сурдопедагог имеет дело с детьми с тяжелым нарушением слуха, их статус определен и описывается при помощи привычных классификаций. Ребенок может характеризоваться как глухой, слабослышащий с тяжелой тугоухостью, оглохший (сохранивший речь или теряющий ее), глухой ребенок с дополнительными первичными нарушениями. До момента подключения речевого процессора для успешной работы с каждой группой детей сурдопедагогу достаточно устоявшихся классификаций, они служат ему ориентирами для построения столь необходимого дифференцированного подхода к обучению. На данном этапе специалисту достаточно и традиционных профессиональных компетенций.

После подключения речевого процессора сурдопедагоги имеют дело с детьми с кохлеарными имплантами, статус которых изменился – они *«уже не глухие, но еще не слышащие»*. Благодаря проведенной операции ребенок способен воспринимать звуковые сигналы и реагировать на них, однако он продолжает вести себя в быту как глухой человек, опираясь на умения и навыки, сформированные ранее в условиях тяжелого нарушения слуха. Для ребенка сохраняют особое значение зрительные опоры и привычные средства восприятия речи и самой коммуникации: чтение с губ, письменная речь, дактилология, жестовая речь, привычка контролировать произношение при помощи кинестетических опор и пр.

Не успевают перестроиться и родители: радуясь успешно проведенной операции, они часто продолжают общаться с ребенком привычными способами и средствами, выработанными ранее – в период воспитания ребенка с тяжелым нарушением слуха. Так, они по-прежнему просят его повернуться или сами поворачивают лицом к себе во время разговора,

говорят неестественно, утрируют артикуляцию, много раз повторяют сказанное без просьбы об этом, подкрепляют свою речь жестами, письменной речью, используют дактилологию, контролируют произношение отдельных звуков и т. д. До тех пор, пока в семье не произойдет переход к коммуникации и взаимодействию с ребенком на новой – полноценной сенсорной – основе, он сохраняет этот особый (промежуточный, неопределенный и противоречивый) социально-психологический статус – уже не глухой, еще не слышащий.

Перестройка повседневной коммуникации и взаимодействия ребенка с ближайшим окружением – задача первоначального этапа, запускающего процесс реабилитации (А.И. Сатаева). В случае его благополучного завершения статус ребенка с кохлеарными имплантами вновь меняется: сурдопедагог имеет дело с детьми, которые *начинают* вести себя и взаимодействовать с окружающими как слышащие. И вновь мы вынуждены сказать, что сурдопедагог-практик впервые имеет дело с таким ребенком. Эти новые явления в сурдопедагогике определяют потребность в новых профессиональных компетенциях.

Традиционной компетенции было достаточно лишь до момента подключения речевого процессора, потому что статус ребенка еще не изменился и специалист мог решать традиционные задачи традиционными методами. После подключения речевого процессора начинается запускающий этап реабилитации, когда сурдопедагог впервые встречается со «слышащим глухим» и впервые сталкивается с задачей реконструкции коммуникации ребенка, перевода ее на естественную сенсорную основу. Для этого сурдопедагогу требуется понимание законов нормального развития ребенка раннего возраста, естественных условий развития коммуникации и взаимодействия.

Новой для сурдопедагога является и задача реконструкции коммуникации и взаимодействия ребенка в семье. Теперь он должен уметь воссоздавать естественные условия и воспроизводить модели нормального взаимодействия, учить родителей перестраивать общение на естественный лад, предлагая семье примеры и образцы нормального взаимодействия с ребенком и, главное, помогая их осваивать. Результатом работы должно стать естественное «слуховое» поведение ребенка в повседневной домашней жизни, поскольку такое поведение исключительно на занятиях со специалистом хотя и является достижением, но не может рассматриваться как искомый результат его работы.

Смысл сурдопедагогической помощи заключается в том, чтобы перевести ребенка с кохлеарными имплантами на путь нормального спонтанного (без специальных занятий) развития его коммуникации и речи аналогично тому, как это происходит со слышащим малышом раннего возраста в семье. Именно поэтому даже выдающийся сурдопедагог не может без включения родителей и изменения жизни ребенка в семье решить данную задачу. Равно как родители без помощи специалиста не смогут перестроить жизнь ребенка после операции.

Понятно, что традиционных профессиональных компетенций недостаточно для решения новых задач и сурдопедагогу, и логопеду, и специальному психологу, и детскому психологу. Всем этим специалистам

требуется дополнительное профессиональное обучение – освоение компетенций, необходимых для реконструкции повседневного поведения ребенка на естественной сенсорной основе, обеспечение спонтанности развития вербальных и невербальных средств коммуникации, свойственной нормальному раннему онтогенезу, избавление ребенка от прежде выработанных и привычных «обходных путей», которые теперь перестают помогать и начинают тормозить его развитие. Только освоив новые компетенции, сурдопедагог может обеспечить благополучное завершение запускающего этапа реабилитации. После этого он будет иметь дело с ребенком, который уже *начал* вести себя как слышащий, но имеет особый тип развития, поскольку приобретенные ранее в период глухоты вторичные нарушения не могут быть преодолены полностью на протяжении первоначального этапа реабилитации. Теперь специалист должен уметь помочь родителям подобрать образовательное учреждение, соответствующее изменившимся возможностям данного ребенка, помочь ему удержаться в нем, непременно предупреждая и преодолевая разрывы между обучением и развитием. При необходимости специалист рекомендует переосмыслить содержание и объем проводимой дополнительной коррекционной работы или сменить образовательный маршрут. И вновь мы сталкиваемся с ситуацией недостаточности традиционной компетенции психолога и дефектолога, решающего задачи сопровождения ребенка нормально развивающегося или с нарушением развития. И в этом случае требуется освоение новых профессиональных компетенций.

Итак, впервые сурдопедагогика имеет дело со столь выраженной динамикой социально-психологического статуса ребенка с тяжелым нарушением слуха и не менее выраженной динамикой задач сурдопедагога в процессе реабилитации ребенка, что требует введения новой рабочей динамической педагогической классификации детей с КИ, отражающей процесс смены профессиональных ориентиров сурдопедагога в ходе реабилитации.

Традиционная классификация детей с нарушенным слухом, используемая специалистом до подключения речевого процессора

Основания: характер, степень и время нарушения слуха; наличие дополнительных первичных нарушений – ограничений здоровья, вторичных нарушений развития, прежде всего – в развитии коммуникации и речи. Обязательно учитываются условия обучения и воспитания, включая сроки и эффективность слухопротезирования. По этим основаниям выделяются следующие группы детей:

- оглохшие дети, сохранившие ранее сформированную в соответствии с возрастом речь и коммуникацию;
- оглохшие дошкольники, потерявшие слух в возрасте 2,5–4-х лет, с распадающейся или распавшейся речью;
- глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью с развернутой фразовой речью;
- глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью, у которых не удалось сформировать развернутую фразовую речь, и их коммуникация осуществляется другими средствами;

- глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью, еще не владеющие развернутой фразовой речью в силу возраста.

Специально выделяются дети с нарушенным слухом и дополнительными первичными нарушениями развития.

Традиционная классификация помогает сурдопедагогу дифференцировать содержание и методы привычной коррекционной работы, которая актуальна в нашем случае до момента подключения речевого процессора – до начала запускающего этапа реабилитации.

Смена оснований для классификации детей с кохлеарными имплантами после подключения речевого процессора

После подключения процессора состояние слуха детей меняется и уравнивается – все они становятся детьми, ощущающими звуки интенсивностью 26–40 дБ, что соответствует легкой тугоухости (1 степень по международной классификации). Теперь сурдопедагог переходит к запускающему этапу реабилитации, его главная задача – реконструкция коммуникации и поэтому *важными становятся различия в развитии вербальной и невербальной коммуникации и характеристика сенсорной основы, на которой она была сформирована до операции. Это новые ориентиры для дифференциации детей, и группы перестраиваются следующим образом:*

- дети с КИ со сформированной на нормальной сенсорной основе речью и коммуникацией;

- дети с КИ, вступающие в коммуникацию и обладающие развернутой речью, сформированной ранее на зрительно-слуховой или слухозрительной основе;

- дети с КИ, у которых до операции не удалось сформировать развернутую речь, их коммуникация осуществляется другими средствами;

- дети с КИ, у которых до операции в силу возраста не могло быть развернутой речи (дети с тяжелыми нарушениями слуха раннего возраста).

Эта классификация помогает сурдопедагогу достаточно оперативно и без грубых ошибок дифференцировать содержание работы по перестройке поведения и коммуникации ребенка на запускающем этапе реабилитации.

Эта классификация актуальна для данного этапа реабилитации и ограничена им. По завершении запускающего этапа задачи сурдопедагога изменятся, и ему понадобятся новые ориентиры для дальнейшей дифференцированной работы с детьми.

Смена оснований для классификации детей с кохлеарными имплантами после того, как они встали на путь естественного развития коммуникации и речи

Благополучное завершение запускающего этапа реабилитации означает, что дети с кохлеарными имплантами теперь уравниваются по двум показателям – все они ощущают звуки интенсивностью 26–40 дБ, что соответствует легкой тугоухости (1 степень по международной классификации), и все они встали на путь естественного развития коммуникации и речи. Теперь задача сурдопедагога подобрать подходящий образова-

тельный маршрут, поэтому *важными ориентирами становятся степень сближения развития ребенка с возрастной нормой, перспективы дальнейшего сближения в разных условиях обучения. Это новые ориентиры для дифференциации детей, и группы вновь перестраиваются:*

- группа детей, развитие которых приблизилось к возрастной норме, и они готовы к вхождению в общеобразовательную среду. Требуется следить за благополучием дальнейшего развития и поддерживать его;
- группа детей, развитие которых еще не приблизилось к возрастной норме, но есть возможность и перспектива сближения с ней в общеобразовательной среде при систематической специальной поддержке процесса их развития и их адаптации в новой среде;
- группа детей, развитие которых не приблизилось к возрастной норме, но есть перспектива сближения с ней в комбинированной среде при значительной специальной поддержке сурдопедагога, направленной на преодоление отставания в развитии;
- группа детей, не приблизившихся к возрастной норме и не имеющих перспективы сближений с ней в обычной среде даже при постоянном наблюдении и специальной сурдопедагогической поддержке. Рекомендуются специальная общеобразовательная среда, ориентированная на слабослышащих детей.

Такая классификация помогает сурдопедагогу достаточно оперативно и без грубых ошибок выбирать оптимальные образовательные маршруты, она актуальна для этого этапа реабилитации и также ограничена им.

Динамическая классификация является, на наш взгляд, оптимальной для описания детей с кохлеарными имплантами, поскольку служит инструментом понимания динамики изменений, происходящих с ребенком в процессе реабилитации – она отражает взаимосвязанные изменения задач, ориентиров специалиста и статуса детей при переходе с этапа на этап.

Список литературы

1. Таваркиладзе Г.А. Кохлеарная имплантация. – М.: Святигор-Пресс, 2004. – 74 с.
2. Сатаева А.И. Роль первоначального периода в процессе реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации // Докл. на II Всерос. конгрессе по слуховой имплантации с междунар. участием. – СПб., Пушкин 2–4 окт. 2012.
3. Сатаева А.И. Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 50–62.
4. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Задачи сурдопедагога на разных этапах кохлеарной имплантации // Дефектология. – 2013. – № 21–22.
5. Кукушкина О.И. Гончарова Е.Л. Динамическая классификация детей с кохлеарными имплантами – новый инструмент сурдопедагога // Дефектология. – 2014. – № 2. – С. 29–35.
6. Шматко Н.Д. Особенности организации коррекционного обучения имплантированных дошкольников // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 43–51.

И.Г. Дрозденко
председатель правления,
Благотворительный фонд социальной адаптации детей
с ограниченными возможностями «Место под Солнцем»

Л.М. Кобрин
доктор педагогических наук, профессор,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Профессиональная подготовка как средство интеграции и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья

Профессиональная и предпрофессиональная подготовка лиц с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных проблем системы общего и специального, основного и профессионального образования. Ни для кого не секрет, что и в общеобразовательных организациях, реализующих программы основного образования (не говоря уже о коррекционных), предпрофессиональная подготовка зачастую сводится к преподаванию элективных курсов, что исключает практическое применение знаний.

Нам близка позиция Н. Н. Малофеева, отмечающего, что только система специального образования призвана охранять, беречь ребенка с ограниченными возможностями здоровья до тех пор, пока он самостоятельно не сможет выйти в жизнь. Российская система специального образования – уникальная система социализации человека с ограниченными возможностями здоровья, создающая условия для реализации его потенциальных возможностей.

Вспомним слова Л. С. Выготского о том, что решает судьбу личности в конечном счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Он считал, что только специальная школа способна «вырвать» ребенка из состояния изоляции, приобщить и научить человека с ограниченными возможностями здоровья общественно полезному труду, воспитать в нем активную социальную позицию [2].

Что касается образовательных специальных (коррекционных) организаций, то уход в прошлое опыта системы специального образования по приобретению учащимися профессии в рамках начального профессионального образования в стенах родной школы лишил шансов на получение профессии практически всех выпускников такого рода учреждений.

Опыт работы показывает, что выпускники специальных коррекционных школ оказываются один на один с открытой социальной средой, не имея навыков социального взаимодействия. С той же проблемой сталкивается семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Возможно ли вменить в вину школьно-интернатной системе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья отсутствие условий для «нормальной» жизни по окончании школы, после выхода из интерната? Не государственная ли это проблема, равно как и причина? Обратимся к недавнему прошлому, когда выпускник специальной школы

(интерната), поступая в учебно-производственный комбинат, например Всесоюзного общества глухих (слепых), получал гарантированные государством основы профессии, жилье, работу, включался в активную общественную жизнь.

В настоящее время система учебно-производственных комбинатов, общежитий ВОГа, ВОСа утрачена, и, выйдя сегодня из специальной школы-интерната, человек с ограниченными возможностями здоровья зачастую попадает на улицу. Исключения составляют семьи, готовые принять живое участие в дальнейшей жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1].

Образовательные системы сегодня претерпевают значительные изменения. Это связано как с принятием нового Закона РФ «Об образовании», так и с модернизацией образования в целом. Одним из перспективных путей развития системы специального образования мы считаем создание системы непрерывного, в том числе профессионального, образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [3].

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья возможно и в структуре существующих систем профессионального образования, и в системе дополнительного профессионального образования. Это может зависеть как от индивидуальных особенностей развития личности потенциального потребителя образовательных услуг, так и от специальных условий обучения, созданных в образовательной организации профессионального образования.

Для обозначения специфики содержания и условий профессиональной подготовки разных групп лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимо установить перечень специальностей и направлений, доступных данным категориям граждан, другими словами, определить профессии, наиболее доступные тем или иным группам лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом потребностей открытого рынка труда.

Одной из форм трудовой и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является ресурсный центр. В структуре регионального ресурсного центра может быть две сферы деятельности, первая – подготовка педагогов (воспитателей, мастеров производственного обучения, социальных педагогов, педагогов-психологов и предметников) к педагогической деятельности с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидами, а вторая – подготовка к профессиональной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (формирование и привитие профессиональных навыков, получение профессии или основ профессии и т. д.). Такая форма трудовой и социальной интеграции / инклюзии является закономерным процессом развития общества и предполагает всестороннее включение каждого человека в социальную среду, во все сферы жизнедеятельности.

Зачастую специалисты объясняют интеграцию и инклюзию по-разному: интеграцию – как совместный образовательный процесс, инклюзию – как включение в совместную жизнь. Так ли они разнятся? И

настолько ли новым является процесс инклюзии в образовательных системах? Опыт разнообразного «включения» инвалидов в активную жизнь в той или иной ее сфере имеет уже более чем двадцатилетнюю историю [1]. Однако с тех пор как система специального профессионального образования утратила уникальный опыт учебно-производственных комбинатов для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в ней ничего не изменилось. Другими словами, система специального профессионального образования не только не развивается, но и представляет собой разрозненную сеть учреждений, образовательная среда которых не всегда соответствует потребностям (в том числе и физическим) обучающихся.

Сегодня множество образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования уже создают открытую доступную среду для получения профессии лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Надо ли говорить о том, с какими трудностями сталкивается образовательная организация, здание которой или совсем не подлежит реконструкции, или требует колоссальных затрат для создания такой среды.

Мы не будем останавливаться на все еще популярной теме «непринятия» лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов остальными участниками образовательного процесса и общества в целом. Только что закончившаяся Паралимпиада, с триумфальной победой наших паралимпийцев, полностью заполненные трибуны, единодушные болельщиков и спортсменов убедительно показали и доказали всем, кто так или иначе соприкасается в жизни и профессии с той частью общества, которая является наименее защищенной этим самым обществом, но наиболее целеустремленной и сильной духом, абсолютную поддержку государства и настоящее положение вещей в социальной сфере. Это не просто готовность общества к «принятию», это отсутствие данной проблемы в нашем обществе вообще. Нам остается только приложить минимум усилий для так называемого «принятия» в части подготовки программ и содержания обучения профессии разных категорий граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, консолидироваться и перестать сомневаться.

Очевидно, что ситуация в общем и специальном образовании, в том числе профессиональном, давно уже благоприятствует и социальной, и трудовой интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Данная проблема все еще касается как выпускников специальных (коррекционных) образовательных организаций, так и детей, подростков и взрослых инвалидов, получающих основы образования на дому, находящихся на попечении родителей, а особенно тех, кто остается в юрисдикции органов опеки.

Если в коррекционных образовательных организациях основы профессионального образования даются в рамках программ обучения и воспитания, то в учреждениях социальной защиты такие программы не предусмотрены. До сих пор не выстроены правовые межведомственные отношения в части не просто трудоустройства, но и профессиональной

подготовки данной категории граждан, не разработаны специальные образовательные программы, не описано их содержание и оснащение, не дифференцирован контингент граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, не разработаны списки профессий, соответствующих особенностям и возможностям учащихся. При этом для специалистов сегодня уже очевидна необходимость комплексного межведомственного взаимодействия, так как помимо содержательной части проблемы существует еще и материально-техническая. Отсутствие технических средств реабилитации не позволяет инвалиду не только устроиться на работу, но и реализовывать жизненно необходимые бытовые навыки.

Таким образом, актуальность создания ресурсного центра трудовой и социальной интеграции инвалидов очевидна, проблема ясна и требует своего разрешения. Организация деятельности ресурсного центра обозначает ближайшую перспективу развития и решения следующих наиболее значимых задач. В процессе практического применения результатов работы необходимо осуществить переподготовку профессиональных кадров; организовать психолого-педагогическую поддержку выпускников специальных образовательных организаций в период выбора профессии и предпрофессиональной подготовки.

В процессе профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов необходимо привлекать ресурсы социальных партнеров (фонды, предприятия, службы занятости, международные организации, общественные организации и пр.); разработать новые приемы и методы, способствующие усвоению содержания профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами; определить специальную систему профессионального образования как совокупность целостных, последовательных, структурированных, соподчиненных, взаимосвязанных компонентов, гармонично встроенных в структуру общественной жизни.

Здесь необходимо отметить, что по ряду направлений уже сегодня нами установлен перечень специальностей, доступных лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам, разработаны образовательные программы профессионального образования данных категорий граждан в структуре ресурсного центра. Структура и содержание образовательных программ предполагает их гибкую реализацию, в том числе варьирование объемом и часами, содержанием и этапами. Содержательная часть программ разработана таким образом, чтобы прослушать их могла группа от 5 до 30 человек, в объеме от 72 до 500 ч. Кроме того, программы учитывают особенности различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в зависимости от их образовательных потребностей, предусматривая и рассчитывая потенциал лиц с сенсорными нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллекта и др.

Иными словами, содержание программ учитывает специфику контингента, особенности его развития и состояния и может быть легко адапти-

ровано под разные варианты дизонтогенеза: задержанное развитие, поврежденное развитие, дефицитарное развитие, искаженное развитие.

Уделяя особое внимание пониманию особенностей психофизического развития слушателей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, мы разрабатываем и внедряем специальные педагогические условия профессионального образования для данного контингента внутри системы профессионального образования в условиях образовательных организаций, в том числе и в условиях ресурсного центра.

Список литературы

1. Кобрин Л. М. Обучение лиц с нарушением слуха и зрения в учреждениях среднего и высшего профессионального образования: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011.

2. Малофеев Н. Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции // Интегративные тенденции современного специального образования. – М., 2003. – С. 12–29.

3. Скворцов В.Н., Кобрин Л.М., Никитина М.Н., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма образования в регионе // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – № 3. – 2010. – Т. 3. Педагогика. – С. 43–51.

О.А. Денисова

доктор педагогических наук, профессор

О.Л. Леханова

*кандидат педагогических наук, доцент
Череповецкий государственный университет*

Специальные условия получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью в вузе

Лица с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с Федеральным законом «Об образовании» В Российской Федерации в процессе инклюзивного (включённого) образования имеют право рассчитывать на определённые условия, в частности, на индивидуальный учебный план (ст. 34) и адаптированную образовательную программу (ст. 2, 24, 46).

В Федеральном законе (ст. 2) обозначено, следующее:

инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

индивидуальный учебный план – это учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Согласно закону об образовании (ст. 79) профессиональное обучение и профессиональное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляются на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся. При этом профессиональными образовательными организациями, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ст. 34).

Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также индивидуальной программой реабилитации. Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

При поступлении на образовательную программу обязательно учитывается индивидуальная программа реабилитации инвалида (ИПР), которая предоставляется бюро медико-социальной экспертизы (ст. 18, ФЗ № 181 «О социальной защите инвалидов в РФ», 1995 г.). В настоящее время ИПР рассматривается как основной механизм реабилитации инвалида, призванный обеспечивать учёт индивидуальных потребностей и адресность государственной поддержки. Без ИПР инвалид не сможет подать документы и поступить ни в одну образовательную организацию. В ИПР прописываются все показания и противопоказания для образования инвалидов.

Под *специальными условиями* для получения образования понимаются условия, включающие использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, учебников, учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо отметить, что инклюзивное высшее образование требует соблюдения ряда условий.

Первое условие – обеспечение благоприятного микроклимата (Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2015 гг.). Для комфортного пребывания учащихся инвалидов в новом для них учреждении образования следует обеспечить:

- архитектурную доступность (пандусы, расширенные дверные проемы, дублирующие световые или звуковые сигналы, направляющие

перила, и содействие в решении транспортных проблем (доставка от станций метро или от дома);

- материально-техническое оснащение учебного процесса, с учетом особых образовательных потребностей;
- широкую возможность участия в общих внеучебных мероприятиях, в том числе, вечерах отдыха, экскурсиях, играх;
- привлечение учащихся с нормальным психофизическим развитием, в качестве волонтеров и аниматоров.

Второе условие – коррекция поведения учащихся в условиях вуза (ст. 48). Это необходимо как для инвалидов, так и для их нормально развитых сверстников. Учащихся с ограниченными возможностями здоровья следует приучать к самостоятельности, решению вопросов самообеспечения при минимальной опеке, минимизации потребительского отношения к окружающим, повышать их личностную самооценку. Учащимся с нормальным психофизическим развитием надо объяснять особенности поведения и восприятия мира инвалидами, воспитывая чувство толерантности, потребность проявления внимания и заботы об инвалидах, которых они должны воспринимать как равных товарищей по учебе.

Третье условие – развитие компенсаторных способностей инвалидов (ст. 48). В ряде случаев утрата человеком одних функций провоцирует более широкое развитие других функций организма, или создает предпосылки и повышенную мотивацию для глубокого освоения отдельных областей знаний. Это должно быть учтено при выстраивании образовательной траектории и определении предрасположенности к той или иной профессии, в которой инвалид может оказаться вполне конкурентоспособным.

Четвертое условие – формирование интеграционной среды (ст. 48). В обществе утрачена культура адекватного восприятия инвалидов. В период обучения в вузе должны быть созданы условия для безболезненной интеграции инвалидов, которые могут быть обеспечены как в инклюзивных учебных группах, так и в процессе внеучебной деятельности. Именно общие внеучебные мероприятия, в том числе творческие, оздоровительно-туристские, культурно-экскурсионные, создают оптимальные условия для интенсивной адаптации и интеграции учащихся с ОВЗ в среду сверстников с нормальным психофизическим развитием.

Пятое условие – комплексное сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидностью, обязательная составляющая деятельности учреждения, обучающего лиц с ограниченными возможностями здоровья (ст. 48). Острота проблемы заключается в том, что в ежедневном процессе инклюзивного общения и образования учащиеся с ограниченными возможностями здоровья ощущают свое отставание от сверстников (не так быстро могут конспектировать, плохо слышат или видят, требуется помощь постороннего при передвижении и др.). Это является причиной возникновения стрессов, депрессивного состояния. Основными направлениями комплексного сопровождения образования студентов – лиц с ОВЗ и инвалидностью являются: социально-психолого-педагогическое сопровождение в процессе обучения; психолого-педагогическое обеспе-

чение работы преподавателей со студентом с ОВЗ; взаимодействие с родителями студента с ОВЗ.

Шестое условие – разработка и внедрение алгоритмов включения и сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательном процессе вуза, предусматривающий ряд этапов: профориентационная работа на довузовском этапе, сбор данных для поступления в университет, подача документов, поступление в университет, адаптация к университету, сопровождение в процессе обучения, прохождение практик, профессиональная ориентация и трудоустройство (ст. 48, 55, 58).

Седьмое условие – дополнительные занятия и факультативы должны быть обязательным элементом, обеспечивающим качественное освоение учебного материала учащимися с ОВЗ, способствующим социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидностью (ст. 48).

Таким образом, создание специальных условий получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью в вузе является необходимым для получения качественного образования, позволяет обеспечить полноценную интеграцию лиц с ОВЗ во все сферы деятельности университета, обеспечить беспрепятственный доступ к услугам, оказываемым университетом.

Е.А. Стребелева

доктор педагогических наук, профессор,

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования

Ранняя комплексная помощь детям с нарушением интеллекта – путь к интегрированному обучению

Современный Федеральный государственный стандарт образования ориентирует на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях общеобразовательной школы. Вместе с тем на сегодняшний день недостаточно рекомендаций к организации и проведению коррекционного обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных учреждений.

Общеизвестно, что среди детей с особыми образовательными потребностями большую часть (примерно 74 %, В.А. Зинченко, 1997) составляют дети с нарушением интеллекта. Обучение и воспитание этих детей требует определенных подходов к разработке содержания, методов и приемов их обучения. Это обстоятельство вызвано особенностями их психического развития и темпом усвоения программного материала. Л.С. Выготский, выдающийся отечественный ученый, подчеркивал, что высшие психические функции (память, мышление, воображение) являются продуктом социального развития, а не биологического созревания, однако развитие высших психических функций у умственно отсталых детей ограничено ядерными симптомами. Плохая восприимчивость ко всему новому, недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности – ядерный симптом, обусловленный неполноценностью коры больших полушарий мозга. Поэтому применение методов в воспитании и обучении умственно отсталого ребенка, рассчитанных на

воспитание нормально развивающихся детей, может являться источником грубых, вторичных отклонений в развитии детей изучаемой категории. Эти данные ориентируют исследователей на поиск путей и разработку коррекционно-педагогических технологий, способствующих предупреждению вторичных отклонений и характерологических особенностей в развитии умственно отсталого ребенка.

Традиционно в нашей стране уделялось большое внимание созданию педагогических условий для организации коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми детьми в специализированных образовательных дошкольных и школьных учреждениях (общеобразовательные коррекционные школы VIII вида).

Тенденцией последних лет является направленность усилий специалистов на изучение и поиск путей, при которых возможно обучение детей с нарушением интеллекта совместно с нормально развивающимися их сверстниками в условиях общеобразовательных учреждений.

Начальный этап поиска был осуществлен в Институте коррекционной педагогики и направлен на изучение детей «группы риска» с первых месяцев жизни (диагноз: перинатальная патология центральной нервной системы), а также включение коррекционно-педагогических технологий в комплексную медико-психолого-педагогическую реабилитацию соматического и психического здоровья.

Многолетнее изучение развития детей с перинатальной патологией центральной нервной системы с первых месяцев жизни показало, что последствия поражения центральной нервной системы выражаются в задержке сроков возникновения и незавершенности возрастных психологических новообразований и, главное, в неравномерности целостного развития личности. При этом все стороны психофизического развития ребенка оказываются вовлеченными в патологический процесс: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная, эмоционально-волевая сфера, а также когнитивные процессы. Очевидным оказывается разрыв между физиологическим возрастом и психологическими достижениями, который без коррекционного воздействия с возрастом увеличивается.

Основная цель раннего коррекционного воздействия – формирование тех психологических новообразований, которые соответствуют возрастной норме. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с нарушением интеллектуального развития основана на следующих принципах и положениях:

- учет закономерностей детского онтогенеза в условиях нормально-го и отклоняющегося развития;
- влияние социальной ситуации развития на формирование или задержку процессов становления актуального и зоны ближайшего развития;
- учет соотношения первичных нарушений и вторичных отклонений развития;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка;
- значимость каждого этапа психологического возраста, характеризующегося качественно особыми, специфическими отношениями между

ребенком и взрослым (социальная ситуация развития), для становления личностного развития.

Исходя из вышеперечисленных принципов и положений определяется содержание педагогической работы с ребенком на каждом возрастном этапе.

Так, в *младенческом возрасте* коррекционное воздействие направлено на формирование эмоционально-личностного общения, развитие общих движений, манипулятивной деятельности, коммуникативного поведения, развитие ориентировочно-поисковой деятельности и др.

В *раннем возрасте* – совершенствование общих движений и ручной моторики, формирование предметных действий, развитие восприятия и наглядно-действенного мышления, коммуникативных средств общения (невербальных и вербальных), воспитание самостоятельности в быту.

В *дошкольном возрасте* коррекционно-развивающее обучение направлено на формирование психологических новообразований – внимание, память, восприятие, наглядные формы мышления, развитие речи и ее основных функций (коммуникативной, познавательной, регулирующей); на становление всех видов детской деятельности (предметной, игровой и продуктивных видов), совершенствование самостоятельности в быту.

Многолетний опыт внедрения педагогических технологий в комплексную реабилитацию детей «группы риска» с первых месяцев жизни показал эффективность их использования для профилактики и коррекции вторичных отклонений в развитии детей изучаемой категории.

Достижения:

- удается активизировать темп их познавательного развития;
- предупредить дезадаптацию в новых социальных условиях;
- приблизить их социальное развитие к возрастной норме, т. е. сформировать способы усвоения общественного опыта – умение работать по подражанию, показу, образцу и речевой инструкции; самостоятельность в быту; способы и средства коммуникации со взрослыми и сверстниками.

Учитывая эти достижения в психологическом развитии детей с легкой умственной отсталостью, появляется возможность включения их к старшему дошкольному возрасту (к 5 годам) в условия совместного воспитания и обучения с нормально развивающимися сверстниками в дошкольные образовательные учреждения.

Основная цель совместного воспитания и обучения детей с разным уровнем умственного развития – создание условий для личностного развития всех воспитанников, а также специальных педагогических условий, направленных на преодоление разрыва между физиологическим и психологическим возрастом у детей с нарушением интеллекта.

Исходя из результатов исследований воспитание и обучение детей с легкой умственной отсталостью в условиях общеобразовательных дошкольных учреждениях может осуществляться только в тех случаях, когда в этих учреждениях созданы специальные условия для коррекционно-развивающего обучения, учитывающие особенности психофизического

развития умственно отсталых детей. (В соответствии с методическим письмом Минобразования РФ «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» от 16.01. 02.№ 03-51-5 ин/ 23-03 в общеобразовательные дошкольные учреждения принимаются дети с нарушением интеллекта по заключению специалистов психолого-медико-педагогической комиссии).

В целях реализации интегрированного подхода к воспитанию детей с нарушением интеллекта создаются педагогические условия для коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных дошкольных учреждениях. Так, к специальным педагогическим условиям относятся:

- правильное комплектование смешанной группы (в эту группу принимаются дети шестого года жизни – 10 детей нормально развивающихся и 5 детей с легкой умственной отсталостью (по заключению ПМПК), социальное развитие которых приближено к уровню нормально развивающихся сверстников;

- введение в штат специалистов (педагог-дефектолог, воспитатели, музыкальный педагог, инструктор по физическому воспитанию, прошедшие курсы повышения квалификации в области специальной дошкольной педагогики) для организации и проведения коррекционно-педагогического процесса с детьми;

- создание предметно-развивающей среды, необходимой для проведения коррекционно-развивающего обучения и воспитания;

- применение специальных педагогических методов и средств в обучении;

- осуществление регулярного контроля за качеством усвоения программного материала, динамикой и темпом психического развития всех воспитанников, включенных в совместное обучение (организация и проведение мониторинга).

Деятельность педагогов интегрированной группы направлена на решение конкретных задач:

- организация ситуативно-делового взаимодействия дошкольников с разным уровнем умственного развития путем создания условий коллективного взаимодействия и общения;

- разработка индивидуальных программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания для детей с нарушением интеллекта;

- планирование и проведение систематических коррекционно-педагогических занятий с детьми (индивидуальных и подгрупповых с умственно отсталыми детьми, подгрупповых и фронтальных с детьми с разным уровнем умственного развития);

- консультирование родителей группы по вопросам воспитания и обучения детей в дошкольном учреждении и семье, соблюдение единых требований к воспитанию детей;

- оказание коррекционно-педагогической помощи детям, не имеющим ярко выраженных отклонений в умственном развитии, но испытывающим стойкие трудности в обучении.

Занятия с детьми, имеющими отклонения в умственном развитии в смешанной группе, проводит учитель-дефектолог в первую половину дня.

Во вторую половину дня со всеми воспитанниками смешанной группы организуют занятия воспитатель, музыкальный педагог, специалист по ЛФК. Предусматривается широкое варьирование организационных форм коррекционно-образовательной работы с детьми: на групповых, подгрупповых, в малых группах и индивидуальных занятиях, в процессе различных видов деятельности, быту, свободной деятельности в условиях дошкольного учреждения и в семье. Наряду с этим физкультурные и музыкальные занятия проводятся совместно со всеми детьми группы. Начальным этапом в коррекционно-педагогической работе с детьми с нарушением интеллекта является всестороннее педагогическое обследование каждого ребенка. Обследование направлено на изучение уровня сформированности основных линий развития: социальной (формы общения – вербальные, невербальные; способы усвоения общественного опыта – совместные действия, указательный жест, подражание, действия по образцу и словесной инструкции; самостоятельность в быту); физической (основные движения, развитие ручной и мелкой моторики); познавательной (восприятие, формы мышления, представления об окружающем, развитие речи); а также игровой и продуктивных видов деятельности.

На основе анализа полученных результатов педагогического обследования разрабатывается содержание индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания, планируется поэтапная организация совместной деятельности детей всей группы.

Содержание индивидуальной программы включает в себя задачи, методы и приемы работы, учитывающие актуальный уровень психофизического развития ребенка с нарушением интеллекта и его потенциальные возможности его к обучению.

Общей задачей для всех воспитанников смешанной группы является подготовка их к обучению в школе, а именно формирование общих интеллектуальных умений (универсальных способностей).

Итак, для совместного воспитания и обучения необходимо создавать специальные педагогические условия для ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции детей с нарушением интеллекта. Реализация интегрированного подхода к воспитанию детей с нарушением интеллекта имеет особую важность для родителей воспитанников, которые начинают активно включаться в сотрудничество со всеми детьми и осознавать свою роль в становлении личностных качеств своего ребенка.

Выводы

Совместное воспитание и обучение детей с нарушением интеллекта с нормально развивающимися их сверстниками позволяет:

- предупредить дезадаптацию детей с нарушением интеллекта при переходе в новые социальные условия;
- расширить зону ближайшего развития, предупредить негативные характерологические особенности развития личности детей изучаемой категории;
- включить коррекционно-педагогические технологии для предупреждения трудностей обучения в школе детей с неярко выраженными отклонениями в развитии;

- обеспечить условия для социального и познавательного развития детей с нарушением интеллекта;
- подготовить часть детей с отклонениями в умственном развитии к совместному школьному обучению с нормально развивающимися сверстниками.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. Т.4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. – СПб.: КАРО, 2008.
3. Малофеев Н.Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции: на примере Российской Федерации // Интегративные тенденции современного специального образования. – М.: Полиграф Сервис, 2003.
4. Малофеев Н. Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка [Электронный ресурс]. – URL: <http://ise.iip.net>
5. Стребелева Е.А. Организационные модели дошкольного образования детей с нарушением интеллекта // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М., 2009. – № 3.

Л.С. Медникова

*доктор психологических наук, профессор,
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

О.Н. Толстикова

*старший преподаватель,
Северный (Арктический) федеральный университет
им. М.В. Ломоносова, Архангельск*

Специфика формирования мотивации учебной деятельности младших умственно отсталых школьников

Система специального образования сегодня нуждается в обновлении содержания образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с разработкой психологических основ, методов и средств коррекционно-развивающего обучения школьников с особыми образовательными потребностями, которые бы соответствовали возможностям детей и способствовали актуализации функциональной нормы каждого обучающегося. Теоретико-экспериментальное обоснование оптимальных условий формирования мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников в процессе обучения является одним из таких вопросов.

Теоретическую базу проведенного исследования составили положения, сформулированные в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.Ф. Талызиной, а также представителей гуманистической психологии, в которых мотивационная сфера рассматривается как ядро личности. При этом мотивация, имея функции побуждения, направления и смыслообразования, становится начальным звеном в структуре человеческой деятельности и поведения.

В процессе учебной деятельности ребенок, с одной стороны, осваивает средства, с помощью которых он может познавать обобщенный человеческий опыт. С другой стороны, в процессе учебной деятельности ребенок включается в определенные социальные отношения (взаимодействие с учителем, сверстниками), успешность которых также во многом предопределяет результаты обучения.

Исследования ряда авторов (Б.И. Пинского, В.Г. Петровой, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, И.П. Ушаковой и др.) свидетельствуют, что у умственно отсталых школьников наблюдаются специфические особенности мотивации учения. Вместе с тем исследовательские данные представлены разрозненно и не отражают целостной картины мотивации учебной деятельности данной категории детей. Малоизученным остается и вопрос, касающийся возможностей и ресурсов психокоррекционной работы по формированию мотивации учения у младших школьников с умственной отсталостью.

С целью определения психолого-педагогических условий формирования мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 180 школьников 2–4 классов. Из них 60 младших школьников с легкой степенью умственной отсталости составили экспериментальную группу, 60 младших школьников с задержкой психического развития и 60 сверстников с нормальным интеллектуальным развитием вошли в контрольные группы.

Анализ полученных экспериментальных данных позволил сделать ряд выводов. Во-первых, определились общие тенденции в становлении учебной мотивации у всех трех групп испытуемых. Общие закономерности проявились в наличии возрастной динамики в становлении мотивации учебной деятельности младших школьников, в положительном отношении к школе и в наличии школьных интересов, утрате в различной степени положительного отношения к ситуации учения к концу начального обучения, в наличии индивидуальной мотивационной структуры учебной деятельности.

К специфическим особенностям мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников могут быть отнесены следующие: учебные мотивы этой группы детей отличаются незрелостью и недостаточной осознанностью, что проявляется в их незначительной содержательной вариативности и трудностях вербализации мотивов учения. Учебная деятельность не является для младших умственно отсталых школьников личностно значимой. Смысл деятельности и входящих в нее отдельных учебных действий оказывается не вполне доступным. Умственно отсталых учащихся привлекает в большей мере операционная сторона учебных действий, которые осуществляются под влиянием скорее внешней мотивации, чаще – подчинительной.

Динамика в развитии учебной мотивации умственно отсталых школьников на протяжении начального обучения крайне незначительна. Доминирующими мотивами на всем протяжении обучения в начальной школе остаются: узколичностные, связанные с желанием получать хорошие

оценки, похвалу взрослого, а также мотивы, связанные с процессом учения, позиционные мотивы. У умственно отсталых детей отсутствуют мотивы, связанные с содержанием учения. Экспериментальные данные также свидетельствуют о том, что игровые интересы у учащихся с умственной отсталостью преобладают над познавательными, а игровые мотивы занимают еще весьма существенное место в мотивационной структуре их деятельности.

Значимая положительная корреляция была обнаружена между мотивами учебной деятельности и школьными интересами ($r = 0,692$; $p < 0,01$), школьными интересами и отношением к одноклассникам как к партнерам по игре ($r = 0,255$; $p < 0,05$), что дополнительно свидетельствует о незрелости мотивации учения умственно отсталых младших школьников и их направленности на игровое взаимодействие со сверстниками.

Для школьников с ЗПР более привлекательным также оказывается процесс учения (операционная сторона деятельности). Однако широкие социальные мотивы также в значительной мере направляют учебную деятельность младших школьников этой группы. При этом значительный процент мотивов самоопределения, обнаруженный у данной группы детей, может быть связан с усвоением младшими школьниками вербальных установок взрослых, что и обуславливает их устойчивую трансляцию высказываний, связанных с ориентацией на будущее. Положительное отношение к процессу учения младших школьников с задержкой психического развития во многом зависит от того, как у них складываются взаимоотношения с одноклассниками ($r = 0,263$; $p < 0,05$) и учителем ($r = 0,262$; $p < 0,05$). Одним из важных условий формирования положительной мотивации к школьному обучению является участие родителей в обучении и воспитании детей с ЗПР ($r = 0,431$; $p < 0,01$), их тесное сотрудничество с педагогом ($r = 0,301$; $p < 0,01$).

Умственно отсталых школьников более всего привлекают уроки труда, физкультуры, рисования, музыки, которые оказываются для них более доступными и не требуют от школьников высокого интеллектуального напряжения. Выявлена положительная динамика отношения умственно отсталых школьников к урокам труда к 4 классу, которая выступает свидетельством их возрастающего интереса к доступной трудовой деятельности, направленной на получение конкретных и значимых для них результатов. Об этом же говорят результаты решения умственно отсталыми детьми интеллектуальных и практических задач, когда явное предпочтение отдавалось более доступным практическим задачам, вызывающим у детей устойчивый познавательный интерес. Положительное эмоциональное отношение и интерес к таким основным учебным предметам, как чтение, русский язык, математика и окружающий мир, являются слабо выраженными у умственно отсталых детей, их динамика к концу начального обучения часто становится отрицательной.

Школьники с ЗПР также отдают предпочтение более «легким» учебным предметам, любимым среди которых оказывается физкультура. Кроме того, школьные интересы большей части учащихся с задержкой

психического развития, так же как и умственно отсталых детей, направлены на игровые и неучебные ситуации, ситуации, связанные с практической деятельностью. Ситуация практической деятельности оказывается привлекательной, эмоционально значимой также и для этой группы младших школьников. Она поддерживает у них интерес не только к процессу выполнения задания, но и к его содержанию, что в целом создает положительную основу для получения результата деятельности. Все это способствует успешному выполнению задания школьниками и свидетельствует в пользу устойчивой мотивации, возникающей у детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях доступной деятельности. Это позволяет утверждать, что при организации коррекционно-образовательной работы с младшими школьниками, отстающими в интеллектуальном развитии, важно максимально эффективно использовать развивающий потенциал практических видов деятельности.

Обращает на себя внимание тот факт, что больше половины учащихся 2, 3 классов специальной (коррекционной) школы VIII вида предпочитают рассчитывать на постороннюю помощь, чем самостоятельно выполнять задания, что подчеркивает значимость адресной и своевременной помощи умственно отсталым учащимся в процессе обучения. Экспериментальные данные свидетельствуют, что позитивное отношение к учителю у многих умственно отсталых младших школьников и учащихся с задержкой психического развития начинает ослабевать к 3–4 классу, что не может не сказаться и на их отношении к учению в целом. Кроме того, одноклассники для младших школьников с умственной отсталостью являются малозначимыми субъектами взаимодействия на начальном этапе обучения, несмотря на несколько возрастающий к ним интерес, обнаруженный к 4 классу. Дети с ЗПР, наоборот, к четвертому классу начинают относиться к одноклассникам более сдержанно, что связано с испытываемыми ими трудностями в установлении межличностных взаимоотношений. Интересен тот факт, что при создании образов окружающего дети с ЗПР большее значение придавали предметному, а не социальному аспекту изображения, что также говорит о том, что внешняя, предметная сторона учения продолжает оставаться для них более значимой. Для пятой части младших школьников с ЗПР оказывается привлекательной и ситуация игры со сверстниками.

Особенно следует подчеркнуть положительное отношение детей с ЗПР к родителям, которое сохраняется на всем протяжении обучения в начальной школе. В целом же положительное отношение к различным составляющим школьной жизни к концу начального обучения начинает утрачиваться младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

В отличие от детей, отстающих в интеллектуальном развитии, для нормально развивающихся младших школьников характерна большая содержательность и широта школьных интересов, стабильно положительное отношение к учению, участникам учебного процесса (учителю, родителям и одноклассникам) на протяжении всего периода начального обучения. В группе младших школьников с нормальным психическим развитием выявлена значимая положительная корреляция между отно-

шением к учению и отношением к учителю ($r = 0,239$; $p < 0,05$), отношением к учителю и отношением к родителям ($r = 0,467$; $p < 0,01$), отношением к учению и отношением к одноклассникам ($r = 0,240$; $p < 0,05$), отношением к учителю и отношением к одноклассникам ($r = 0,250$; $p < 0,05$). Обобщенный анализ экспериментальных данных свидетельствует о преобладании у большей части нормально развивающихся школьников внутренних мотивов учения и свидетельствует о том, что урок и связанная с ним деятельность, ее участники являются значимыми для ребенка.

Анализ экспериментальных данных, полученных в результате проведенного констатирующего эксперимента, позволил выделить ряд факторов, которые могут рассматриваться как условия становления мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников. К ним относятся: стимулирование познавательной активности на основе игровой мотивации деятельности; организация помощи школьникам в преодолении трудностей в процессе обучения в рамках лично ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов, активное использование практических видов деятельности в процессе обучения, а также формирование положительных межличностных отношений между всеми участниками учебного процесса (педагогами, родителями и одноклассниками).

М.Л. Скуратовская

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры коррекционной педагогики*

И.С. Володина

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и практической психологии
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону*

Организационные условия включения студентов-инвалидов в образовательное пространство вуза

Оценка качества организации образовательной среды для людей с инвалидностью включает в себя, прежде всего, критерий доступности. Это находит отражение в формулировании задач по оптимизации условий жизни инвалидов на мировом (Конвенция ООН о правах инвалидов (2006) и государственном уровнях (российская государственная целевая программа «Доступная среда» на 2011–2015 гг.).

Внимание к критерию доступности среды обусловлено пониманием инвалидности в рамках ее социальной модели, согласно которой препятствия к полному и эффективному участию инвалидов в жизни общества считается не только наличие устойчивых нарушений, но и отношенческие и средовые барьеры (Мартынова Е.А., 2003).

Доступность является не единственным критерием качества организации интегрированной образовательной среды. Рассмотрение включения (интеграции) студентов с инвалидностью в систему высшего образования с позиции реабилитационной деятельности (В.З. Кантор) позволяет определить еще один ключевой критерий – активность субъектов образования.

Социально-реабилитационная деятельность представляет собой систему специальных мероприятий, направленных на создание и обеспечение условий для подготовки инвалидов к интеграции в социальную жизнь, восстановление их социального статуса и способностей к самостоятельной общественной и семейно-бытовой адаптации, различных видов патронажа и социального обслуживания.

Активная продуктивная жизнь человека с инвалидностью при таком понимании обеспечивается через создание особых условий: специально организованного обучения, воспитания, комплекса психотехнических и педагогических средств, направленных на целостное развитие его как личности в пределах психофизических возможностей.

Применительно к системе высшего профессионального образования социально-реабилитационная деятельность конкретизируется через создание реабилитационно-образовательного пространства вуза, индивидуализацию образовательного маршрута студента с инвалидностью (В.З. Кантор).

Деятельность по организации интегрированной образовательной среды вуза с учетом критериев доступности и активности включает в себя несколько направлений:

- обеспечение методических, материально технических, информационных, архитектурно-средовых условий для удовлетворения специальных образовательных потребностей студентов с инвалидностью;
- разработка нормативных документов, регламентирующих процесс индивидуализации образовательного маршрута студентов с инвалидностью;
- профилактика и коррекция деструктивных межличностных отношений между студентами с инвалидностью и студентами-неинвалидами, преподавателями;
- психологическая диагностика и коррекция самооотношения у студентов с инвалидностью как субъектов образовательной деятельности;
- систематизированная работа по развитию у студентов с инвалидностью знаний, умений и навыков, необходимых для успешной образовательной деятельности в условиях вуза;
- создание оптимальных организационно-педагогических условий образовательной деятельности студентов с инвалидностью.

Понимание опыта обучения в вузе не только как свидетельство возможности устранения средовых барьеров, но и как одного из аспектов реабилитационной деятельности, предполагает анализ условий, способствующих личностному развитию студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В этой связи полезным будет обращение к понятию «социальная адаптация», под которым понимается постоянное активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса. Говоря о включении студента с инвалидностью в образовательное пространство вуза, важно помнить, что именно возможность активного воздействия на социальную среду придает социальной адаптации характер движущей силы развития. Другими словами, если

студент с инвалидностью воспринимается окружающими как субъект (не объект) обучения, способный осуществлять выбор, нести ответственность, обладающий устойчивостью к внешним стрессогенным факторам, то, соответственно, для него создаются условия, не только учитывающие и центрированные на дефекте, но и «действующие в зоне ближайшего развития», позволяющие реализовывать личностный и образовательный потенциал в полной мере.

Наоборот, если процесс получения профессионального образования студентами с инвалидностью предполагает полное устранение внешних по отношению к ним барьеров, это приводит к формированию пассивной позиции, упрочнению роли беспомощной, зависимой от окружающих личности. «Упрощение содержания образования, чрезмерная помощь, абсолютная доступность преподавателя как "транслятора" учебной информации, создает благоприятные условия для формирования у студента психических новообразований таких как конфликтность, стремление подчинить себе время и силы партнера по взаимодействию, стремление упростить решение задачи за счет гарантированной помощи» (Вовк В.Н., 2003).

Игнорировать роль социального окружения людей с ограниченными возможностями здоровья в формировании ригидных установок, конфликтности, инфантильности было бы серьезной ошибкой. При социальном взаимодействии с инвалидами преподаватели, как правило, стремятся поскорее его прекратить, используют меньший, чем обычно, словарный запас, выражают не собственное мнение, а то, которое им кажется, должно нравиться студенту-инвалиду (Коростелева Н.А., 2012). По наблюдениям многих исследователей, подобные негативные установки прослеживаются во всех сферах высшего образования (Козлов В.Н., Мартынова Е.А., Мишина О.К., 1999; Ярская-Смирнова Е.Р., 1999).

С психологической точки зрения, образовательная среда, действительно способствующая интеграции студентов с инвалидностью, представляет собой сложную систему субъект-субъектных отношений, ориентированных на поддержание открытого конструктивного диалога. Содержание диалога в данном контексте предполагает единство установок, представлений о возможностях и затруднениях всех сторон, в нем участвующих. В отношении вопроса об организации образовательной среды для студентов с инвалидностью это означает необходимость систематизированной работы по психолого-педагогическому просвещению преподавателей и сотрудников вуза, а также психологического сопровождения самих студентов-инвалидов с целью устранения последствий негативных переживаний, нежелательных установок, неуверенности в своих силах.

Для развития системы высшего профессионального образования инвалидов и подготовке к увеличению абитуриентов из числа молодых инвалидов наиболее целесообразным представляется создание и функционирование регионального центра сопровождения образования инвалидов как организационного, методического и ресурсного координатора. В рамках регионального центра возможно партнерское доленое участие

всех вузов, общественных организаций и органов власти региона. В совет центра должны входить представители вузов, назначенные ректорами ответственными за работу с инвалидами. Внутренняя структура центра должна отвечать особенностям тех функций, которые необходимо выполнять для оказания помощи и поддержки студентов с ограниченными физическими возможностями, для индивидуальной коррекции и выравнивания условий процесса обучения. Местонахождение и планировка помещения центра должны отвечать требованиям архитектурной приспособленности и транспортной доступности для людей с инвалидностью разной степени тяжести.

На уровне вуза организация деятельности по сопровождению интегрированного высшего образования студентов с инвалидностью требует создания динамично функционирующего структурного подразделения. Ниже представлена примерная модель подобного структурного подразделения – Центра сопровождения обучения студентов с инвалидностью (далее – Центр).

Деятельность Центра направлена на содействие созданию в высшем профессиональном образовательном учреждении условий доступности получения образования студентами-инвалидами в процессе интеграции их в образовательную среду. Руководством вуза утверждаются нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность Центра.

Центр обслуживает такие категории лиц, как абитуриенты-инвалиды, студенты-инвалиды, сотрудники вуза и другие лица, занимающиеся обучением инвалидов.

В качестве основного содержания деятельности сотрудников Центра выступает выявление актуальных проблем абитуриентов и студентов с инвалидностью, потребностей в различных видах помощи и предоставление необходимых психолого-педагогических услуг, а также обеспечение условий для максимально полной социальной реабилитации и интеграции в общество.

Работа Центра строится по различным направлениям, обеспечивающим условия для получения высшего профессионального образования лицами с ОВЗ.

В качестве субъектов сопровождения выступают: студенты-инвалиды, студенты с сохранным здоровьем, преподаватели и сотрудники вуза.

Направления деятельности Центра

1. Профориентационная и просветительская работа с потенциальными абитуриентами – выпускниками коррекционных и массовых школ, имеющими инвалидность. Подготовка абитуриентов к обучению в вузе для успешной адаптации, консультативная работа преподавателей вуза в общеобразовательных и специальных школах; подготовительные курсы в вузе; индивидуальные консультации с абитуриентами.

2. Организационно-методическое обеспечение предписанных законодательством условий при прохождении вступительных испытаний абитуриентами с инвалидностью.

3. Создание и систематическое обновление с учетом движения контингента и анализ компьютерной базы данных о студентах-инвалидах: численность студентов-инвалидов, информация о группах и причинах инвалидности, анализ успеваемости студентов. На основе анализа данных осуществляется прогноз индивидуальных потребностей и возможностей в обучении студентов и определяется содержание индивидуального психолого-педагогического сопровождения.

4. Обеспечение методического, социально-психологического, педагогического и информационного сопровождения учебного процесса студентов-инвалидов (индивидуальные консультации, групповая работа со студентами в интегрированной группе); совершенствование методического и материально-технического обеспечения обучения студентов-инвалидов (создание специализированных источников информации, предоставление студентам-инвалидам специальных средств обучения, обновление каталога материалов по учебным дисциплинам; мониторинг качества обучения студентов с инвалидностью, проведение занятий для студентов первого курса по введению минимума информации о проблемах инвалидности и др.).

5. Организация и сопровождение социального взаимодействия между студентами-инвалидами и студентами с сохраненным здоровьем на уровнях учебной группы, факультета и вуза.

6. Организация взаимодействия между структурными подразделениями вуза по обеспечению процесса обучения студентов с инвалидностью: приемной и экзаменационной комиссии, социального отдела, руководством факультетов, кафедр, преподавателями. Работа с преподавателями и сотрудниками факультетов включает в себя информирование о наличии студентов-инвалидов в академических группах, об особенностях и трудностях обучения, организацию консультативно-методического обеспечения.

7. Сотрудничество с государственными и общественными организациями, ресурсными центрами по вопросам материально-технического, организационно-методического обеспечения образовательного процесса, планирования трудоустройства выпускников вуза с инвалидностью.

Таким образом, анализ критериев организации образовательной среды вуза для обучения студентов с инвалидностью – доступности и активности – позволил выделить зоны локализации препятствий на пути создания интегрированной среды, определить субъектов сопровождения интегративных процессов в системе высшего профессионального образования студентов с инвалидностью и обозначить ключевые моменты организации психолого-педагогического сопровождения.

Е.Т. Логинова

*доктор педагогических наук, профессор,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина*

В.В. Мамаев

*кандидат педагогических наук,
Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа (VIII вида) № 25
Петроградского района Санкт-Петербурга*

Современные подходы к организационному измерению реабилитационного пространства

Приоритетность и актуальность социальной поддержки детей с комплексными нарушениями определяют изменения в вопросах их интеграции в общество и реабилитации.

Сегодня остро стоит вопрос организации полноценного реабилитационного пространства, имеющего свои субъектно-компонентные и операционно-технологические подструктуры.

Вопросы реабилитации инвалидов достаточно широко освещены в специальной литературе, раскрыты сущность и содержание реабилитации. Научный поиск позволил сформулировать наиболее значимые концептуальные черты целостного реабилитационного пространства для детей с комплексными нарушениями в условиях школы VIII вида, построенного с учетом сущностных характеристик реабилитационного пространства и основных задач и подходов к организации комплексного воздействия на данную категорию детей.

Мы рассматриваем понятие «развитие реабилитационного пространства» – как процесс выстраивания вертикальных и горизонтальных связей между компонентами этого пространства, усложнение его структуры для создания условий для развития каждого ребенка.

Спроектированная педагогическая модель является многомерной и состоит из организационного, видового и технологического измерения.

Видовое измерение или направления реабилитации охватывает все сферы жизни детей: быт (общественный и семейный), культуру и образование. Технологическое измерение – при рассмотрении в котором в зависимости от природы используемых реабилитационных средств и реабилитационных технологий различаются основные виды реабилитационной деятельности: педагогическая, психологическая, медицинская, физкультурно-оздоровительная и социально-средовая.

Педагогические средства включают в себя средства обучения, воспитания и коррекции. Сюда включены как уроки, так и индивидуальные занятия с психологом, дефектологом и логопедом. Кроме этого, к этому же блоку относятся экскурсии, посещение зрелищных мероприятий, которые доступны детям с комплексными нарушениями. Основными формами организации образовательного процесса, в которых принимает участие класс, группа или отдельный ученик, являются предметно-ориентированные, тематические и проектно-ориентированные занятия. Психологические средства реабилитации включают психологическую диагностику, подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия,

направленные на развитие как познавательной сферы, так и коммуникативных навыков, эмоционально-волевой и личностной сфер.

К физкультурно-оздоровительным средствам отнесены уроки адаптивной физкультуры, физкультурно-оздоровительные мероприятия, спортивные праздники. Медицинские средства включают в себя лечебную физкультуру (ЛФК) и массаж. Особенность ЛФК по сравнению с другими методами лечения и реабилитации заключается в том, что она использует в качестве основного лечебного средства физические упражнения – мощный стимулятор жизненных функций организма ребенка.

Организационное измерение включает целевой, субъектный и критериально-диагностический блоки. В целевой блок входят цель и задачи формирования реабилитационного пространства для детей с комплексными нарушениями в условиях школы VIII вида.

Критериально-диагностический блок модели представлен основным и вспомогательным показателем эффективности функционирования реабилитационного пространства. В качестве основного критерия выступает положительная динамика социального развития учащихся, а вспомогательным показателем является изменение в реабилитационной семейной стратегии. В понятие «социальное развитие» включены такие параметры, как бытовые навыки, социальные навыки, навыки общения. К факторам, способствующим социальному развитию, отнесены: развитие двигательной сферы, способность к целенаправленной деятельности, развитие высших психических функций, развитие эмоциональной сферы и формирование элементарных учебных знаний, умений и навыков.

Субъектный блок представлен субъектами, участвующими в реабилитации обучающихся: их родители, педагогический коллектив и социальные партнеры школы. Отношения между субъектами определены как субъект-субъектные. Приоритет субъект-субъектных отношений обеспечивает реализацию сотрудничества, которое изменяет роль и функции участников педагогического процесса. Психологическими условиями развития субъект – субъектных отношений в реабилитационном пространстве являются: обучение педагогов и родителей; эмоционально-ценностное общение.

Теоретико-методологической основой для разработки концепции субъект-субъектных взаимоотношений явился системный подход, который включает взаимосвязь структурных компонентов и позволяет рассматривать образовательную деятельность как единство трех составляющих: ребенок – родители – педагоги. Системный подход предполагает комплексность в работе, соблюдение всеми участниками единства содержания, методов и форм работы, обязательное включение результативно-диагностического компонента, который позволит оказывать максимально индивидуализированную помощь семье и ребенку, в процессе реализации субъект-субъектных взаимоотношений вносить необходимые коррективы и выявить на заключительном этапе результативность работы. В реализации системного подхода координирующая роль принадлежит учителю, который обеспечивает взаимодействие специали-

стов и родителей в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида.

При построении системы работы были определены основные положения, которые определяют субъектно-субъектные отношения между участниками процесса реабилитации. В основу положены следующие принципы:

- добровольности и заинтересованности в результатах реабилитации со стороны родителей и педагогов;
- учета результатов психолого-педагогических наблюдений и исследований;
- учета семейных условий воспитания, реабилитационного потенциала семьи;
- личностной ориентированности и индивидуального подхода по отношению к ребенку и его семье;
- системного и систематического подхода в отношениях педагогов и родителей;
- деятельностного подхода;
- опоры на положительное в работе с ребенком, с родителями и педагогами;
- доверия, открытости и сотрудничества.

Система педагогической деятельности включает три взаимосвязанных блока: взаимодействия учителя с педагогами; взаимодействия учителя с родителями; взаимодействия учителя с социальными партнерами.

Управление развитием реабилитационного пространства обеспечивается организационным, интеллектуальным, мотивационным, волевым и эмоциональным единством всех субъектов.

Гибкость и мобильность организационных структур обеспечивается продуманной кадровой политикой, предусматривающей: повышение квалификации и совершенствование мастерства педагогического состава, формирование мотивации к исследовательской инновационной деятельности, формирование научно-методической базы организации, создание системы стимулирования педагогического труда. В связи с постоянными появлениями новых информационных технологий современные педагоги приобщаются к совершенно новому виду образовательной деятельности – работе с информацией: вербальной, образной в форме конкретных образов реальных предметов и условных образов. Центральным местом формирования информационной культуры педагога является медиатека.

На базе ГБОУ СКОШ № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга медиатека стала центром педагогической информации на уровне школы, а также собранием носителей информации в электронном виде и включает в себя электронные ресурсы, подготовленные в школе и приобретенные из других источников:

- электронные энциклопедии, справочники, словари-переводчики;
- мультимедийные обучающие программы, учебники;
- учебно-методические пособия на электронных носителях;
- электронные периодические издания, приложения, версии;

- презентации уроков, классных часов, внеклассных мероприятий, родительских собраний, педагогических советов и т. д.

- аудиовизуальные материалы;
- программные продукты;
- учебные и познавательные фильмы.

Медиатека доступна и бесплатна для всех субъектов реабилитационного пространства и способствует:

- внедрению и пропаганде передового педагогического опыта и инноваций в области образования;
- внедрению новых информационных технологий в образовательный и управленческий процессы;
- созданию школьного банка данных педагогической информации;
- развертыванию оптоволоконной связи школы с учреждениями народного образования.

Медиатека предоставляет соответствующие условия для реализации самостоятельности учащихся в обучении, познавательной, творческой деятельности с широкой опорой на коммуникацию, а также накапливает, систематизирует по предметам, разделам и темам педагогическую информацию.

Направления деятельности медиатеки при ГБОУ СКОШ № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга – это:

1. Создание банка педагогической информации как основы единой школьной информационной сети.

2. Разработка, приобретение программного обеспечения.

3. Создание информационно-педагогических модулей на различных носителях.

4. Оказание методической и консультационной помощи педагогам, родителям, учащимся в получении информации из медиатеки и других информационных центров.

5. Создание условий для учителя в получении информации о педагогической и методической литературе, о новых средствах обучения через электронные каталоги, а также возможность просмотреть и отобрать средства обучения, связаться с педагогами других городов, стран, используя электронную почту.

6. Оказание практической помощи учителям при проведении занятий на базе медиатеки с использованием различных информационных средств обучения.

7. Создание (на основе имеющихся в медиатеке) методических описаний, обучающих программ, видео и магнитозаписей для интеллектуального развития учащихся, формирования навыков и умений самостоятельной, творческой, поисково-исследовательской работы с различными источниками информации.

8. Подготовка информации на базе медиатеки для проведения культурно-просветительской работы с родителями.

9. Создание условий учащимся, учителям, родителям для чтения книг, периодики, прослушивания и просмотра видеозаписей, работы с компьютерными программами.

10. Проведение на базе медиатеки тестирования, диагностических исследований учащихся и психологических тренингов совместно со школьным психологом.

11. Проведение семинаров, практических занятий, «мастер-классов» с преподавателями по освоению ими новых компьютерных технологий и фонда информации на нетрадиционных носителях.

12. Обучение учащихся работать не только с книгой, но и с техническими и информационными средствами.

15. Нарращивание информационного фонда, фонда аппаратных и технических средств.

16. Разработка и апробирование на базе медиатеки новых форм организации познавательной, коммуникативной и творческой деятельности всех участников образовательного процесса с целью повышения качества образования в условиях информатизации.

С помощью медиатеки в ГБОУ СКОШ №25 Петроградского района Санкт-Петербурга:

1) обеспечивается свободный доступ к различным информационным источникам, не ограничивающим пользование фондом одной медиатеки;

2) создаются условия для широкой коммуникации между учащимися и учителями разных школ, научными центрами по мере развития материально-технической базы медиатеки;

3) осуществляется сбор, накопление, обработка, систематизация педагогической информации и доведение ее до пользователя;

4) осуществляется взаимодействие с другими информационными центрами с целью обмена информацией и накопления собственного банка педагогической информации;

5) организовывается обучение пользователей (педагогов, родителей);

6) создаются условия для учителей в получении информации о педагогической и методической литературе, о новых средствах обучения через электронные каталоги, а также возможность просмотреть и отобрать средства обучения, связаться с педагогами других городов, стран, используя электронную почту;

7) оказывается практическая помощь учителям при проведении занятий на базе медиатеки с использованием различных информационных средств обучения, компьютерных классов при индивидуальной и групповой формах работы;

8) организовывается проведение на базе медиатеки диагностические исследования учащихся и психологические тренинги совместно со школьным психологом.

Таким образом, наличие медиатеки позволяет своевременно реагировать на меняющуюся социально-педагогическую ситуацию, внося необходимые коррективы в субъектный блок организационного измерения реабилитационного пространства.

Т.С. Овчинникова

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина*

Проблемы и противоречия организации инклюзивного дошкольного образования в Санкт-Петербурге и Ленинградской области

В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование впервые стало самостоятельным уровнем общего образования, что является своего рода революцией в образовании, поскольку многие годы продолжалась острая дискуссия о том, является ли вообще дошкольное обучение и воспитание образованием и каковы должны быть его параметры и критерии оценки.

Множество вопросов фундаментального характера разработаны на уровне теории и представлены в законе об образовании:

- ✓ определены целевые ориентиры детства и критерии оценки качества дошкольного образования;
- ✓ сформулированы положения организации педагогических условий обучения и развивающей среды;
- ✓ предложены формы контроля функционирования дошкольных организаций.

С одной стороны, закон «Об образовании в РФ» – это признание значимости дошкольного образования в развитии ребенка, с другой – повышение требований к дошкольному образованию, в связи с чем необходимым становится принятие федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования, который позволит:

- повысить социальный статус дошкольного образования;
- обеспечить равенство возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования;
- сохранить единство образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования;
- обеспечить государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ, их структуре и результатам их освоения.

Согласно статистическим исследованиям, с каждым годом, возрастает число детей, которые не могут быть отнесены к категории здоровых детей. Дети с ограниченными возможностями здоровья, в соответствии с понятийным аппаратом нового закона об образовании (гл. 1 ст. 2) – это обучающиеся, имеющие особенности физического и (или) психического развития, затрудняющие или препятствующие получению им образования без создания для этого специальных условий.

Исследование контингента детей, которые не справляются с образовательными программами в дошкольных учреждениях Санкт-Петербурга и Ленинградской области (10913 детей) показало, что в группах общеразвивающей направленности обучается 361 ребенок с нарушениями речи,

что составило 54 % из выявленных детей, 26 % детей с задержкой психического развития (174 ребенка), 134 ребенка (20 %) с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Новые социальные условия, изменение контингента детей, высокий процент детей с ОВЗ в группах общеразвивающей направленности делает актуальным поиск наиболее эффективных, экономически целесообразных направлений осуществления педагогического процесса в дошкольных учреждениях. Активное распространение инклюзивных групп в дошкольных организациях Ленинградской области и Санкт-Петербурга детерминировано этими обстоятельствами.

«Общее образование лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в общеобразовательных школах, оборудованных при необходимости специальными техническими средствами, в том числе в коррекционных классах, классах интегрированного обучения общеобразовательных школ или в коррекционных общеобразовательных школах» – провозглашено в законе «Об образовании в РФ» (ст. 99)

В оценке состояния организации обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ в условиях общеобразовательных групп принимало участие 82 дошкольных учреждения (559 групп дошкольников): 205 групп комбинированной направленности, в которых обучались 3756 детей, 93 группы компенсирующей направленности (1669 детей) и 261 группа общеразвивающей направленности, в которых обучались 5488 детей. На основе полученной информации о состоянии организационно-методического обеспечения образовательного процесса были сделаны выводы о степени готовности дошкольных учреждений к осуществлению интегрированного обучения.

Анализ состояния организационного компонента в учреждениях выявил ряд недостатков, общих для всех групп общеразвивающей направленности в дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида. Это отсутствие:

- медико-психолого-педагогического сопровождения, позволяющего оценить все контролируемые характеристики психофизического развития и нервно-психического статуса детей и обеспечивать реализацию индивидуальных образовательных маршрутов детей и необходимую им коррекционную помощь (78 % дошкольных учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области по результатам перекрестного анкетирования заведующих и педагогов);
- стандартизированных технологий и методик обучения и воспитания детей, рекомендованных Министерством образования и науки РФ. Преимущественное применение авторских методик носит несистемный характер (69 % дошкольных учреждений);
- технологий оценки контрольных срезов результатов обучения и воспитания детей и, следовательно, невозможно быстро определять и устранять проблему по мере ее поступления (в 66 % учреждений);
- координации и взаимодействия педагогов, специалистов, медиков в осуществлении образовательного процесса на всех организационных уровнях (соответственно в 42 %);

- в 37 % дошкольных учреждениях технологичности процессов планирования; взаимосвязи между планированием деятельности и ее реализацией, влекущее за собой нерациональное использование времени, кадров и ресурсов; неконкретность, зачастую заведомая невыполнимость планируемых целей и результатов.

Анализируя организацию обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ, в общеразвивающих группах было выделено два варианта интеграции воспитанников, встречающихся в дошкольных организациях Санкт-Петербурга и Ленинградской области: «принудительная» и «необъявленная».

Настораживает тот факт, что сейчас все больше и больше в Санкт-Петербурге и Ленинградской области открывается инклюзивных групп, *принудительно* для администрации и преподавательского состава учреждения, объясняя это необходимостью внедрения ФГОС. В группах, где осуществляется принудительная неподготовленная инклюзия персонал не может обеспечить качественное образование воспитанников, поскольку нет подготовленных педагогов, имеющих профессиональные компетенции коррекционных педагогов, владеющих широким диапазоном адаптивных программ и умеющих создать специальные условия в общеразвивающей группе. К великому сожалению, рядовые педагоги общеразвивающих групп являются заложниками таких чиновничьих решений. Они не знают особенностей развития и психологии детей с нарушенным развитием, не осознают той меры ответственности, которую они принимают на себя, осуществляя обучение детей в условиях, которые не соответствуют идеям сохранения и укрепления здоровья.

Необъявленная инклюзия – это обучение и воспитание дошкольников, которые по состоянию их развития могут быть отнесены к категории детей с ОВЗ и нуждаются в коррекционной помощи, но не были своевременно обследованы, не прошли психолого-медико-педагогическую комиссию и не получили нозологический статус. Если воспитанники не имеют статуса «дети с ОВЗ», следовательно, в группе по штатному расписанию не положены специалисты коррекционной педагогики. Оказание своевременной и необходимой детям коррекционной помощи невозможно из-за противоречий организационного и нормативно-правового характера:

- необходимостью введения адаптационных программ и невозможностью сделать это легитимно, поскольку нарушение лицензионной образовательной программы недопустимо;
- наличием детей, которые не справляются с образовательной программой или обладают девиациями поведения, характерными для детей с ОВЗ и отсутствием права на проведение их обследования;
- высокой вероятностью травматизма в инклюзивных группах и правовой незащищенностью педагога, работающего в условиях закрытой информации о соматических или психических нарушениях детей;
- наличием в группе детей с дезадаптивными формами поведения, которые могут представлять опасность для других детей в группе, и от-

сутствием механизма освидетельствования ребенка и на этом основании перевода в коррекционную группу.

Резюмируя вышесказанное, хочется еще раз подчеркнуть, что главное условие инклюзии – включение всех образовательных сервисов, согласно потребностям обучающихся детей. Качество обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ в условиях совместного обучения будет высоким, если будут обеспечены следующие условия организации:

✓ педагогический процесс будут осуществлять подготовленные педагоги и специалисты в области коррекционной педагогики;

✓ обязательным будет проведение мониторинга и психологической диагностики, которые позволят определить актуальный профиль группы и оптимальную образовательную программу, независимо от пролицензированной в учреждении;

✓ механизм проведения психолого-медико-педагогического консилиума и создания на его основе локальных актов позволит коллегиально принимать административные решения по созданию парциальных и адаптационных программ. Координированные действия педагогов под патронатом коррекционных педагогов, позволят своевременно регулировать все двигательные, эмоциональные и образовательные нагрузки, осуществлять психолого-педагогическое сопровождение и контролировать нервно-психическое состояние и работоспособность детей.

Ю.А. Фесенко

*доктор медицинских наук,
профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина*

М.И. Лохов

*доктор биологических наук, старший научный сотрудник,
НИИЭМ РАМН*

Е.В. Фесенко

*кандидат медицинских наук, главный врач
СПб ГБУЗ Городская детская поликлиника № 19*

Психодиагностические и психокоррекционные методы при синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей

«Непоседа Фил», «плохой хороший ребенок», «сорвиголова», «чужой среди своих», «егоза», «шалун» – это всё о них, о детях с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) (*attention-deficit hyperactivity disorder – ADHD – англ.*). И это о них: «вполуха слушает, но все запоминает», «на лету схватывает», «сверхспособный, но...», «талантливый». Так что же это за дети? На наш взгляд, выражение «плохой хороший ребенок» (именно без запятой!) больше всего подходит для характеристики таких детей.

В природе нет добра и зла, нет хорошего или плохого. Все эти категории привнесены исключительно человеком и, вероятно, это была та самая первая граница, которая отделила людей друг и от друга, и от природы. В социальном и психологическом плане деление на категории «плохой – хороший» производится исходя из сравнения со среднестатисти-

стической «нормальной» личностью. Понятие «норма» настолько неопределенно и размыто, что его не берется определить ни один учебник психологии. Неслучайно понятия нормы и здоровья являются предметом многовековых изысканий ученых и философов.

Это понятие стоит в одном ряду с такими категориями, как организм, органическое целое, развитие, поведение, деятельность, свобода, сущность, сложное противоречие, гармония. Ведь еще Сократ сказал: «Здоровье – не всё, но всё без здоровья – ничто». Неудивительно поэтому, что центральными понятиями медицины служат понятия здоровья и болезни.

В контексте изучения СДВГ, как и других пограничных расстройств, к которым этот синдром относится, здоровье, с нашей точки зрения, следует рассматривать как относительно совершенную и устойчивую форму жизнедеятельности, обеспечивающую экономичные оптимальные механизмы приспособления к окружающей среде и позволяющую иметь функциональный резерв, используемый для ее изменения. Учитывая роль мозаичности в работе живой многоуровневой системы, имеющей автономные программируемые элементы, не будет преувеличением сказать, что здоровье – это жизнедеятельность, минимально ограниченная в своей свободе. Под свободой в данном случае в первую очередь понимается свобода выбора способов, форм и масштабов реагирования. И это последнее крайне важно для психического здоровья человека.

Говоря о пациентах с СДВГ, отметим: при всем том, что является их преимуществом – активность, жизнерадостность и оптимизм, острый ум и находчивость, чувство юмора, а зачастую – талантливость в изобразительном искусстве и в музыке, они страдают от того, что не могут до конца реализовать свой потенциал, отвергаются сверстниками, становятся обузой для воспитателей, преподавателей и, как это ни удивительно, для близких. Они – изгои для социального окружения! И это – умные и талантливые дети! Вот такой парадокс.

Как уже неоднократно было показано (Лохов М.И., Фесенко Ю.А., Рубин М.Ю., 2003; Фесенко Е.В., 2009; Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А., 2010; Фесенко Ю.А., 2010; Лохов М.И., Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А., 2011), основой развития СДВГ служит минимальная дисфункция мозга (МДМ), поскольку одним из главных сопутствующих признаков МДМ, кроме речевой патологии, является нарушение внимания и гиперактивность. Как указывалось Тржесоглавой (Тржесоглава З., 1986), такие отклонения наблюдались более чем у 80 % обследованных ею детей с МДМ. Когда в конце 80-х – начале 90-х гг. в США количество детей с такими нарушениями в некоторых штатах достигло 15–20 % от общего числа детей раннего школьного возраста, разработчиками очередной классификации болезней в отдельную нозологическую единицу был выделен СНВГ – синдром нарушения внимания с гиперактивностью (Диагностическое и статистическое руководство по психическим заболеваниям Американской ассоциации психиатров 1994 года – DSM-IV), позже переименованный в синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Это была механическая подмена понятий, учитывая, что МДМ служит основой не только СДВГ, но и других монополярных пограничных психических расстройств (Фесенко Ю.А., 2007).

Следует всё же говорить о том, что СДВГ является следствием, продолжением МДМ, сначала в виде невропатии (первичного проявления «нервной слабости», по А.И. Захарову) (Захаров А.И., 1988), которая в виде невропатии ограничена лишь возрастными рамками, так как диагноз считается правомочным до 4–5-летнего возраста (Ковалев В.В., 1995), и уже у детей дошкольного и школьного возраста клиническая картина данной патологии разворачивается в «классическом» варианте синдрома дефицита внимания и гиперактивности, что связано с предъявлением таким детям первых серьезных требований в русле целенаправленной деятельности (наиболее уязвимой у них).

О комплексном способе лечения детей с СДВГ говорится в достаточно большом количестве работ (Лохов М.И., Фесенко Ю.А., Рубин М.Ю., 2003; Фесенко Е.В., 2009; Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А., 2010, 2012; Лохов М.И., Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А., 2011), подчеркивая важность и клинических, и инструментальных методов диагностики, результаты которых важны для выбора оптимальной терапевтической тактики.

В новом способе лечения, применяемом нами, огромное значение имеют психодиагностические и психокоррекционные методы.

В нейропсихологическом исследовании тщательно изучается анамнез с целью выявления острых и хронических психогений, определяется уровень психосоциального стресса, а также степень эмоционально-социальной поддержки с помощью опросника Паркера «Отношение родителей к Вам». В тестировании используются базовые опросники Кэттела, Айзенка, Личко, Мельникова-Ямпольского и личностный опросник института им. Бехтерева (ЛОБИ). Указанные тесты применяются для выяснения психологического статуса подростков и родителей больных детей. Для тестирования детей используется тест Люшера (Собчик Л.Н., 1990), Керна-Йерасика, фрагменты Гейдельбергского теста, что позволяет определить уровень социальной адаптации детей, степень «школьной зрелости», развития навыков речи, письма и чтения и оценить степень развития памяти ребенка. Кроме этого, в последние годы нами активно применяются следующие экспериментально-психологические методы: опросник «Агрессивности и враждебности» А. Buss, A. Durkey (1957); Шкала явной тревожности CMAS A. Castaneda, B.R. McCandless, D.S. Palermo (Прихожан А.М., 2002); опросник «Страхи», А.И. Захарова (2004).

Изучаются показатели внимания: поддерживаемое внимание исследуется с помощью корректурной пробы, направленное внимание изучается в субтесте «кодирование» пробы Векслера во фрагменте теста Равенна – уровень внимания. Проводятся исследование памяти («Тест 10 слов»), оценка интеллектуального развития (Панасюк А.Ю., 1973): показатели вербального и невербального интеллекта.

У детей младшего возраста (до 6 лет) перечисленные выше методики тестирования оказались недостаточными для оценки памяти, и для этой цели используется специально разработанная в НИИЭМ РАМН (Лохов М.И., Степанов И.И., 1988) обучающая методика тестирования опосредствованного запоминания. Используются 24 цветных изображения (картинки) предметов, хорошо знакомых ребенку, размером 6 на 6 см. В

первой серии, которая рассматривается как обучающая, применяются шесть пар изображений сходных по назначению предметов (например, варежки-шапка и т. д.). Во второй серии, которая следует через некоторый интервал времени после первой и рассматривается как основная, применяются шесть пар изображений разных по назначению предметов (например, домик-сапоги и т. п.). В каждой серии пара картинок показывается на пять секунд, а затем предъявляется только первая картинка пары. Ребенок должен в течение пяти секунд назвать вторую картинку пары. Результаты второго теста считаются основными, так как испытуемый действует самостоятельно и может использовать или не использовать опыт, полученный в первой серии (на сходных изображениях). Полученные данные обрабатываются на ЭВМ по программе нелинейного регрессионного анализа.

Семейное тестирование основывается на результатах, полученных при использовании опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) В.В. Юстицкиса, Э.Г. Эйдемиллера (1990, 1999), шкалы оценки семейной адаптации и семейной сплоченности FACES-3 (Олсон Д. – по Черникову Д.А., 2001), индивидуально-типологического опросника (детский и взрослый вариант) Л.Н. Собчик (1990), вербально-фрустрационного теста (детский и взрослый вариант) Л.Н. Собчик (2002), опросника копинг-стратегий детей школьного возраста Никольской И.М. и Р.М. Грановской (2006), копинг-теста WCQ («Опросник о способах копинга») Р. Лазаруса и С. Фолькман (1984) (адаптированном коллективом исследователей под руководством Л.И. Вассермана из НИПИ им. В.М. Бехтерева).

Для выявления гиперактивности у обследуемых детей нами применяются диагностические критерии СДВГ по классификации DSM-IV (Barkley R.A., 2002). Кроме этого, мы используем критерии гиперактивности, предложенные американскими психологами П. Бейкер и М. Алворд (Лютова Е.К., Моница Г.Б., 2000).

Используется также структурированный опросник родителей больного ребенка (Бадалян Л.О., Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю., 1993; Заваденко Н.Н., 2000), позволяющий подробно оценить его состояние и поведение. Опросник содержит перечень вопросов по 72 симптомам, которые могут наблюдаться при МДМ. Анкеты, заполненные родителями пациента, оцениваются в баллах (0 – симптом отсутствует, 1 – выражен мало, 2 – выражен значительно, 3 – выражен очень сильно). Вопросы сгруппированы по шкалам: церебростенические симптомы, психосоматические нарушения, тревожность, страхи и навязчивости, двигательные нарушения, нарушения устной речи, внимание, эмоционально-волевые нарушения, нарушение поведения, агрессивность и реакции оппозиции, трудности школьного обучения и нарушения чтения и письма (для детей старше 7 лет). Оценки характеристик поведения ребенка по этим шкалам суммируются, а затем делятся на количество вопросов в каждой группе.

Психологический анализ свидетельствует о достаточной роли психогенных факторов в формировании СДВГ у обследованных детей. Имеют значение и конфликты в семье, и злоупотребление алкоголем родителями,

и постоянные семейные конфликты, и потеря близких. Важным оказалось нарушение эмоционального контакта с родителями, ближайшим социальным окружением (одноклассники, преподаватели, приятели пациентов).

В психофизиологических исследованиях были выявлены нарушения опосредствованного запоминания в 40 %, нарушения краткосрочного запоминания в 60 %, неустойчивость внимания в 70 %. При исследовании памяти («Тест 10 слов») выявлено, что отличий от нормы в количестве запоминаемых слов нет, хотя при отсроченном воспроизведении пациентами называлось достоверно меньшее количество слов по сравнению с нормой.

Исследование интеллекта детей, страдающих СДВГ, по методике Векслера, адаптированной А.Ю. Панасюком (Панасюк А.Ю., 1973), показало, что средний балл общего интеллектуального показателя статистически значимо не отличался от контроля, но имела место неравномерность развития: цифры вербальной (ВИ) и невербальной (НИ) части разнятся. У детей с речевыми нарушениями и с гиперактивностью ВИ ниже на 12–25 единиц в среднем, чем НИ. Оценки за выполнение отдельных субтестов были ниже нормы.

В большинстве случаев у детей отмечено полное отсутствие критики к нарушению собственного поведения и другим проявлениям заболевания. Единственное, что волновало некоторых больных детей – это страхи (темноты, одиночества, школы и т. п.) и частые кошмарные сновидения. Анамнестические данные также показывали нарушения засыпания и сна (75 %).

Цветовой тест Люшера (восемь цветов) показал, что большинство детей в качестве пары первых цветов выбирали фиолетовый и красный или (практически с равной вероятностью) фиолетовый и желтый, что характеризует быструю и чрезмерную возбудимость, быструю утомляемость и чрезмерное развитие фантастических представлений. В качестве последних двух цветов ряда выбирались серый и черный, что характеризует повышенную эмоциональную активность в качестве компенсации социальных деприваций, а также желание избежать чувства одиночества и обособленности.

По данным опросника Паркера, у 55 % обследованных пациентов отмечены выраженные нарушения взаимоотношений с родителями. У них был достоверно выше уровень психосоциального стресса и достоверно ниже нормы уровень эмоционально-социальной поддержки. Выявлены особенности воспитания детей: матерям пациентов, как правило, не хватает эмоциональной отзывчивости, теплоты в отношениях с ними; оба родителя либо потворствуют желаниям ребенка, либо резко ограничивают его во всем (постоянные замечания, запреты, осуждение и предостережения). Результатом такого «шараханья» родителей становится выбор ими негармонического воспитания по типу «доминирующей гиперпротекции» (Эйдемиллер Э.Г., 1996), определяющейся чрезмерностью требований-запретов. У стеничных детей такое воспитание форсирует возникновение реакций оппозиции и эмансипации, у менее стеничных предопределяет развитие черт сенситивной и тревожно-мнительной

(психастенической – склонность к навязчивостям, obsessions) акцентуаций характера. Неустойчивый стиль содействует формированию таких черт характера, как упрямство, склонность противостоять любому авторитету, и является нередкой ситуацией в семьях детей, страдающих СДВГ.

Огромное значение для формирования личности такого ребенка имеет воспитание по типу эмоционального отвержения, в основе которого лежит осознаваемое или, чаще, неосознаваемое отождествление родителями ребенка с какими-либо отрицательными моментами в собственной жизни. Дети в этой ситуации могут ощущать себя помехой в жизни родителей, которые невольно устанавливают в отношении с ними большую дистанцию. Эмоциональное отвержение формирует и усиливает черты инертно-импульсивной (эпилептоидной) акцентуации личности, ведет к декомпенсации и формированию невротических расстройств у детей с эмоционально-лабильной и астенической акцентуациями.

Выявленные когнитивные и особенно эмоционально-волевые нарушения подтверждают важность психокоррекционных мероприятий в лечении детей, страдающих СДВГ. В современной психотерапии большую популярность в групповых методиках приобрел метод работы психотерапевта вместе с ко-терапевтом. Оптимально, если в качестве ко-терапевта выступает психолог, который привносит в совместную работу свое видение психологических особенностей участников лечебной группы, являясь тем специалистом, который и проводил первоначальное нейропсихологическое обследование. Это важно и для динамического наблюдения и тестирования в процессе психотерапевтических сессий и для достоверности результатов исследования, проводимого по окончании психокоррекционного курса.

Такой подход в той же степени важности относится и к семейной психотерапии, роль которой невозможно переоценить, и к различным видам индивидуальной психокоррекционной работы с ребенком.

Исследователи отмечают ежегодное увеличение количества детей, страдающих СДВГ. Возможно, это связано с новыми методами диагностики, но нельзя и отрицать, что таких детей в общей популяции довольно много. Это заболевание оказывает выраженное негативное влияние на качество жизни и самих детей, и их родителей. Несмотря на хороший уровень интеллекта, у детей с СДВГ возникает много проблем как в учебном коллективе и дома, так и при общении со сверстниками. Существует немало указаний на то, что СДВГ может приводить к формированию девиантного (от лат. *deviatio* – отклонение) и делинквентного (от лат. *delictum* – проступок, англ. *delinquency* – правонарушение, провинность) поведения в подростковом возрасте.

Эти «плохие хорошие» дети, как правило, не находят понимания со стороны педагогов и школьных психологов: большинство из них предпочитают практику наблюдения детей с СДВГ, настаивая или на выводе детей на надомное обучение, или на переводе их в классы выравнивания, или на смене образовательного учреждения. В итоге такие дети воспри-

нимают учебное заведение как что-то враждебное, теряют интерес к процессу обучения, лишаются глобального опыта школьной социализации.

Необходимость всевозможных коррекционных мероприятий (с самим ребенком и его семьей) с раннего школьного возраста, на который приходится основной пик яркой манифестации заболевания, что связано с присоединяющимися многочисленными школьными проблемами, не может вызывать сомнений. СДВГ – проблема междисциплинарная, и комплексный подход к коррекции этого синдрома (совместная работа врача, психолога, логопеда, педагога и социального работника) уже два десятилетия позиционируется ведущими специалистами по этой проблеме как единственно эффективный.

И родителям, и учителям, и психологам важно знать и помнить о том, что не сам ребенок плохой, непоседливый, шумный, делающий все назло и мешающий вести урок, заниматься домашними делами: он ведет себя так, потому что болен. Всегда необходимо акцентировать внимание на том факте, что дети с СДВГ зачастую обладают нормальным уровнем интеллекта. Поэтому прогноз этого заболевания может быть неблагоприятным только в том случае, если с этими детьми не заниматься усердно и терпеливо, не оказывать поддержку и принятие со стороны родителей, учителей и других значимых взрослых, не лечить их.

И.К. Шац

*доктор медицинских наук, профессор,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина*

Возможности коррекционной работы с детьми, страдающими органической деменцией

Деменция, или приобретенное слабоумие, является результатом снижения или распада более или менее сформированных интеллектуальных способностей. Один из ее важных признаков – полная или частичная малообратимая или необратимая утрата ранее приобретенных знаний и практического опыта (Морозов В.М., 1963).

Общими психопатологическими признаками деменции (в отличие от олигофренического слабоумия) является более или менее выраженная неравномерность психических нарушений, снижение отдельных познавательных функций с возможностью относительной сохранности одной или нескольких из них, наличие определенного запаса сведений, представлений и словарного запаса, свидетельствующее о периоде ненарушенных познавательных функций. Важная характеристика деменции – несоответствие между имеющимся запасом знаний и низкими возможностями их реализации, а также несоответствие между глубиной личностных расстройств (выраженное снижение критики, утрата высших эмоций, резкая слабость побуждений) и интеллектуальной недостаточностью. Существенным признаком следует также считать значительные нарушения так называемых предпосылок интеллекта (особенно памяти, внимания, психической активности и работоспособности, целенаправленности психической деятельности), которые нередко преобладают над расстройствами

понимания и осмысления, нарушениями процессов обобщения и другими расстройствами абстрактного познания в узком смысле слова (Ковалев В.В. 1985).

Имеются противоположные точки зрения и по поводу такого признака деменции, как необратимость интеллектуального снижения. В классических определениях деменции указывается, что постоянное, необратимое снижение интеллекта – обязательный признак состояний, обозначаемых как приобретенное слабоумие.

Утверждения о том, что деменция является динамическим состоянием, при котором возможно обратное развитие интеллектуальных нарушений, основываются на наблюдениях случаев регрессиентного течения посттравматических психических расстройств.

Органическая деменция возникает в результате органического поражения головного мозга инфекционного, травматического, токсического происхождения, а также вследствие текущих органических заболеваний головного мозга.

Структура клинических проявлений органической деменции зависит от возраста начала заболевания. У детей раннего и дошкольного возраста отмечается распад имевшихся навыков речи, действий с предметами, реже ходьбы и опрятности. Нередко отмечается равнодушие к близким, апатия, двигательная заторможенность или, напротив, бесцельное двигательное возбуждение. У детей школьного возраста выявляется резкое нарушение работоспособности, критического осмысления ситуации и собственного состояния, отмечаются расстройства мышления в виде грубого нарушения процессов обобщения, резко выражена недостаточность концентрации внимания, имеются расстройства памяти, иногда по типу амнестического синдрома. Характерны та или иная степень снижения личности, психопатоподобные расстройства (Ковалев В.В., Козловская Г.В., 1977).

Нами наблюдалась группа больных с синдромом органической деменции, которая сформировалась как последствие черепно-мозговых травм или в результате систематической ингаляции паров клея «Момент».

Состав больных – 44 чел. (37 мальчиков и 7 девочек), средний возраст – $11,46 \pm 0,58$ лет, стаж болезни – $3,31 \pm 0,56$ года. Первые симптомы: потеря интересов (66 %), асоциальное поведение (25 %), страхи (9 %). Причины госпитализации: потеря интересов (50 %), асоциальное поведение (25 %), агрессия (16 %), отказ от обучения (9 %).

Особенности посттравматического слабоумия: у наблюдавшихся детей (27 чел.) была существенно выражена недостаточность концентрации внимания, низкая интеллектуальная работоспособность. Отмечалось нарушение всех видов памяти. Эти нарушения затрудняли обучение даже в индивидуальном режиме, а чаще делали его невозможным.

Нарушения познавательных процессов сочетались с эмоционально-волевыми нарушениями, со склонностью к аффективным вспышкам, негативизмом, агрессией, возникающими, как правило, спонтанно или по незначительному поводу. Часто отмечалась расторможенность влечений.

Эмоциональный фон был очень нестабильным: быстрый немотивированный переход от эйфорического настроения в сочетании с малопродуктивной деятельностью к плаксивости или апатическому фону, а затем могли возникнуть вспышки гнева, злобы со склонностью к агрессивным действиям. В общем рисунке поведения преобладали нарушения активности, инициативы.

Особенности слабоумия при употреблении некоторых летучих растворителей. В 1960-х годах появились первые сообщения о злоупотреблении детьми в США и странах Европы вдыхания паров клеев, бензина и других ароматических веществ с целью вызвать токсикоманическое опьянение. Нередким итогом хронической интоксикации становятся симптомы токсической энцефалопатии и развития выраженного психоорганического синдрома, приводящего больных к инвалидизации (Шабанов П.Д., 1998). Подавляющим большинством, использующим летучие растворители с целью получения специфического опьянения, являются дети и подростки 6-16 лет из малообеспеченных слоев общества (Попов Ю.В., Вид В.Д., 1997).

В наблюдаемой группе дети (17 чел.) трудно и медленно ориентировались в ситуации, окружающей обстановке, темп психической деятельности был снижен. В обучении больных трудности проявлялись в неспособности усваивать новый учебный материал, что становилось одной из причин уклонения от учебы в любой форме или полного отказа от нее. Все дети уже вели асоциальный образ жизни. Отмечалась нарастающая пассивность, вялость, безынициативность. Периодически спонтанно, но чаще при незначительной провокации возникали злобность, драчливость, агрессия. Интеллектуальная деятельность была снижена, особенно страдали внимание и память. Это подтверждается другими исследованиями, в которых особо указывается на нарушения функции внимания, а также кратковременной памяти, как механической, так и оперативной (Волкова Т.З., Лиленко М.Г., 1987). Кроме того, больные жаловались на бессонницу, головокружение, повышенную потливость, но чаще на головные боли. Это расценивалось как вегетативные симптомы токсической энцефалопатии.

Коррекционная работа с детьми, страдающими деменцией – мультидисциплинарная задача. Приобретенное слабоумие представляет собой не только клиническую, но педагогическую, психологическую и социальную проблемы, поэтому при данной патологии необходимо соблюдать принцип единства психосоциальных и биологических методов воздействия. Соотношение биологических и психосоциальных воздействий на разных этапах при этом может меняться в зависимости от возраста, состояния, конкретных проблем и др. Для детей с приобретенным слабоумием уже на начальном этапе реабилитации акцент делается на психосоциальных факторах, среди которых ведущая роль принадлежит медико-педагогическим и трудовым воздействиям. Биологическое лечение обычно ограничивается эпизодическим приемом психотропных средств («поддерживающая» терапия).

Учитывая многогранность проблем у детей с деменцией, требуется координация усилий разных специалистов (педагогов, психологов, детских психиатров, неврологов, а также социальных работников, специалистов по различным видам занятости, труду, развлечениям).

Необходимо с самого начала определить потенциальные возможности коррекционной работы, зависящей от многих факторов, как биологических (пол, возраст, клинические особенности заболевания и др.), так и личностных и средовых (направленность интересов, система ценностей, характер отношений с окружающими, стиль полученного воспитания, трудовые установки, особенности и состав семьи, материальная обеспеченность и т. д.).

Педагогическая коррекция должна включать в себя воздействия на нарушенные познавательные функции. Она осуществляется непосредственно педагогом-дефектологом, в то же время проводником этих усилий должна быть семья больного, которая под методическим руководством педагога осуществляет непрерывный процесс коррекции.

Коррекция эмоционально-волевых нарушений осуществляется всеми вышеперечисленными специалистами, работающими с ребенком, в соответствии с их профессиональной компетентностью.

Органическая деменция в детском возрасте чаще является результатом интенсивных воздействий различного происхождения (травм, нейроинфекций, интоксикаций и т. п.), что предполагает лечение и восстановительный период большой длительности, результатом которого является изоляция от привычной среды, отрыв от коллектива сверстников, нарушение социальных связей. Очень трудно и в то же время весьма важно организовать правильное отношение к больным со стороны окружающих (в первую очередь, в семье и детском учреждении).

В связи с этим восстановление привычных социальных связей (ре-социализация) имеет большое значение и является задачей педагогической и социально-психологической коррекции, которую совместно решают педагоги, психологи, воспитатели и, конечно, семья больного.

В структуре органической деменции у многих детей и подростков наблюдается пассивность, доходящая порой до апатии. Одна из задач психолого-педагогической коррекции – стимуляция социальной активности детей с использованием различных педагогических и психологических технологий. Необходимо широко использовать трудовую терапию с обучением, а также специальную педагогическую (воспитательную) работу с психотерапевтической направленностью, проводимую не только с больными детьми, но и с их ближайшим окружением.

Конкретные цели коррекционной работы в зависимости от многих обстоятельств могут быть различными. Цель может быть довольно скромной (восстановить навыки самообслуживания).

В других случаях цель коррекции более существенна: возможность индивидуального обучения, существенное приспособление ребенка или подростка к относительно самостоятельной жизни и деятельности. Наконец, там, где речь идет о хорошей динамике восстановления познавательных функций и эмоционально-волевой сферы, которой удается

добиться активными воздействиями, или о достаточной компенсации имеющегося дефекта, цель может заключаться в возвращении в школу для продолжения учебы.

Таким образом, необходимо строить педагогическую, социально-трудовую и медико-психологическую коррекционную работу с детьми и подростками с органической деменцией с учетом всех этих данных. Во многих случаях органического слабоумия, особенно у старших детей (школьного и подросткового возраста), при подборе правильной стратегии многие нарушения компенсируются, хотя полностью не исчезают.

Н.Ю. Артемьева

логопед,

ГБОУ № 696 Приморского района Санкт-Петербурга

Проблемы инклюзии и интеграции в системе общего и специального образования

Во всем мире растет количество учащихся с ограниченными возможностями здоровья и детей со специальными образовательными потребностями. Каждый десятый учащийся в России имеет отклонение в физическом развитии (снижение остроты зрения, слуха, нарушение в системе опорно-двигательного аппарата), требующее соблюдения норм охранительного педагогического режима или реализации элементов специальных коррекционно-развивающих технологий. Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В настоящее время система образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) находится в состоянии активного обсуждения. Эта тема содержит множество дискуссионных вопросов. Один из самых актуальных – где должны обучаться дети с ОВЗ. В специальных образовательных учреждениях или же, «все дети должны учиться вместе»?

Исторически сложилось, что как в России, так и за рубежом создание системы образования для детей с отклонениями в развитии прошло несколько этапов. Первоначально специальное образование строилось по принципу дифференциации. Такая образовательная система предполагает спецификацию обучения в зависимости от первичного нарушения, это и легло в основу типологии специальных образовательных учреждений. Специальное образование, выступая видовым по отношению к образованию в целом, представляет собой устойчивый тип социальной структуры и форму социализирующей практики, посредством которой организуется социальный порядок в отношении детей с отклонениями в психофизическом развитии.

За более чем 150-летнюю историю дифференцированного образования в России создана разветвленная сеть специальных (коррекцион-

ных) образовательных учреждений I–VIII вида для детей с различными нарушениями развития. Отечественная дефектология накопила колоссальный опыт изучения особенностей развития детей с различными нарушениями. Были разработаны уникальные обучающие технологии. Основной акцент в дифференцированной системе образования делался на создание условий для усвоения детьми с ОВЗ так называемых академических знаний – того, что составляет содержание образовательной программы обычной школы. При этом программа модифицировалась с учетом особенностей психофизического развития при конкретном нарушении. Кроме того, в программу включаются специально организованные индивидуальные и групповые занятия, имеющие коррекционно-развивающую направленность. Практически во всех специальных школах образование является цензовым, т. е. ученики получают полное среднее (общее) образование. Исключение составляет школа VIII вида. Знания по общеобразовательным предметам усваиваются учениками в доступном им объеме. Система дифференцированного обучения выстраивается в первую очередь с учетом «особых образовательных потребностей» ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Однако со временем эта система перестала восприниматься как единственно правильная и логичная модель.

В 1990-е гг. в нашей стране стали развиваться интеграционные процессы. Сегодня в России стихийно реализуются практики латентной, а также вынужденной интеграции. Совместное обучение детей с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников было узаконено в России в 90-е гг. Однако практика показала, что признание возможности такого обучения далеко не единственное условие для его эффективной реализации.

В своей статье Н.Н. Малофеев выделил следующие группы интегрированных детей:

- дети, чья «интеграция» невольна и обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено;
- дети, родители которых, зная об особых проблемах ребенка, по разным причинам хотят обучать его в массовом детском саду или школе;
- дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой родителями и специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение;
- воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах, чье обучение и воспитание осуществляется с учетом их отклонений в развитии.

Естественно, что успешность обучения и социальной адаптации различна для вышеперечисленных групп. Специальные, учитывающие особенности развития детей с ОВЗ, условия создаются лишь для двух последних категорий детей. В остальных случаях мы имеем дело с так называемой «стихийной интеграцией», когда ребенок формально находится в классе (группе), но фактически исключен из совместного обучения. Например, особому ребенку для понимания материала могут быть необходимы наглядные средства или дополнительное внимание учителя.

Или проблемы в поведении могут препятствовать нормальному общению со сверстниками и педагогами. Еще один важный момент, что вместе с «обычными» сверстниками может обучаться только тот особый ребенок, который к этому готов. Ребенок должен отвечать требованиям, которые предъявляются к остальным. Именно этот момент и послужил основой для критики интегрированного образования.

Альтернативным понятию «интеграция» (соединение) считается понятие «инклюзия» (включение). Новый термин «инклюзия» был введен в обиход в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. В общественном сознании стало укрепляться мнение об инклюзии как наиболее прогрессивной идее, позволяющей любому ребенку независимо от типа и степени выраженности нарушения обучаться вместе со своими нормативно развивающимися сверстниками.

Однако существует и другая точка зрения. Некоторые специалисты считают инклюзию более рискованным и менее эффективным способом совместного обучения детей с особенностями и их нормативных сверстников, в отличие от интеграции.

Итак, какая форма обучения оптимальна для особого ребенка – дифференцированная, интегративная или инклюзивная? Ответ на этот вопрос вовсе не очевиден. Несомненным плюсом дифференцированной системы является ориентированность содержания и методов обучения на образовательные возможности ребенка с ОВЗ. Трудно даже представить наличие в нынешней массовой школе педагогов, в совершенстве владеющих технологиями обучения детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и т. д. В этом отношении интегрированная и инклюзивная модели больше отвечают социальным потребностям ребенка с ОВЗ. Но и здесь есть «подводные камни». Признание права ребенка с ОВЗ на образование в той же среде, что и его нормативно развивающиеся сверстники, безусловно, очень важно, но одного принятия недостаточно. Важно, чтобы были созданы реальные условия для обучения особых детей в массовых учебных заведениях. Необходимо, чтобы педагоги знали, чему и как следует обучать ребенка с ОВЗ, а также как оценивать его достижения (и какие достижения для него оказываются более значимыми – социальные или академические). Необходимо, чтобы сама среда была физически доступна. Кроме того, спорным остается вопрос о «доступности» интегрированного и инклюзивного образования для всех без исключения детей с ОВЗ. Инклюзия возможна не всегда, и упомянутая выше Саламанкская декларация содержит оговорку: «для тех, для кого это возможно».

К сожалению, сегодня говорить о существующей подготовленной почве для внедрения идей интеграции и инклюзии в образование более чем преждевременно. Идеология не заменяет технологию: даже при наличии положительного отношения к ребенку с ОВЗ можно причинить вред незнанием и неготовностью к поиску решений новых задач, определяемых практикой «включения».

Таким образом, проблема интегрированного образования сложна, дискуссионна, но главное, она является действительно социальной проблемой, так как в ходе её решения затрагиваются интересы колоссального количества людей, представителей различных социальных групп, и главное – подрастающего поколения – будущего нации. При всей сложности и эмоциональной окрашенности проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья очевидно одно: ответственное, осознанное отношение к потребностям особого ребенка это первый шаг на пути к созданию действительно работающих, оптимальных условий для его полноценного развития.

Е.А. Афанасьева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики СПбАППО, заведующий ОЭР ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Проблемы формирования безбарьерной среды в условиях общеобразовательной школы

В стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга на 2011–2020 гг. «Петербургская школа 2020» одним из направлений развития системы образования определено направление «Равные и разные», основополагающим принципом которого является обеспечение равных прав на образование всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, и включение их в социокультурную среду как образовательного учреждения, так и города в целом.

Необходимость формирования безбарьерной среды в условиях общеобразовательной школы вызвало создание в нашей школе «Центра инклюзивного образования». На протяжении нескольких лет школа № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга реализует инновационную образовательную программу «Преодолеем границы вместе». Особенности организации данного центра представлены в методическом пособии [2].

С сентября 2013 г. школа является городской опытно-экспериментальной площадкой по созданию «Модели совместного образования детей, не имеющих нарушений развития, и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы». На первом аналитическом этапе исследования нами были определены следующие проблемы и противоречия, связанные с интегративным обучением.

Доступность среды. Несмотря на то, что в Санкт-Петербурге уже существует положительный опыт реализации инклюзивного образования в гимназиях № 593 и 56, общеобразовательные школы Петербурга такого опыта не имеют. С другой стороны, общеобразовательные школы составляют большую часть образовательных учреждений и максимально приближены к месту жительства учащихся, и при создании необходимых условий такие школы могли бы охватить значительную часть детей с ОВЗ, чтобы обеспечить территориальную доступность.

Педагогический ресурс. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей массовой школы к работе с детьми с ОВЗ; обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Новые педагогические условия (в школьную общеобразовательную среду приходят дети с ограниченными возможностями здоровья) требуют особого подхода, новых технологий, методик от современного учителя. А значит, и новых качеств: динамичности, открытости, способности к исследованию, обучению. В процессе освоения технологий инклюзивного образования должна возникнуть новая компетенция педагогических кадров, направленная на создание программ для совместного обучения детей без нарушений развития и детей с ОВЗ, обеспечение их равноправного участия в образовательном процессе, в конечном итоге должна сформироваться интегративная культура.

Интеграция детей с сохранным здоровьем. Может показаться, что для детей без нарушений развития и их семей приход в школу детей с ОВЗ будет являться ухудшением условий. На наш взгляд, это не совсем верно. В условиях формирования модели инклюзивного обучения интегрироваться в эту среду предстоит и детям, не имеющим нарушений развития, что позволит сформировать у них целеустремленность, умение налаживать отношения с другими людьми, позитивно справляться с трудностями в профессиональной и личной жизни, так как только человек с развитым эмоциональным интеллектом способен оптимально использовать свой логический интеллект. Эта составляющая входит в ФГОС. Опыт участия в проектно-событийной деятельности по созданию особой безбарьерной среды может пробудить сознание человека, тренировать волю и ответственность, актуализировать креативность и способствовать росту академических способностей всех учащихся. Таким образом, *процесс формирования такой среды в школе может раскрыть новые ресурсы детей без отклонений развития, к которым в класс (группу) приходят дети с ОВЗ.*

Анализ специальной научно-методической литературы позволил нам определить понятие «инклюзивная среда». Инклюзивная среда – это специально организованная среда образовательного процесса, которая должна быть безбарьерной, доступной, комфортной, технологичной, здоровьесберегающей, основанной на педагогических технологиях инклюзивного образования, актуальных социальных практиках, эффективных технологиях оценочной деятельности, позитивной социализации участников педагогического процесса.

В основу нашего исследования легло предположение о том, что создаваемая в нашем учреждении безбарьерная среда позволит обеспечить, с одной стороны, вертикальную инклюзию – высокие показатели индекса академического ресурса, реализацию творческого потенциала каждого ребенка как политики высокого ожидания, а с другой – горизонтальную инклюзию – творческую среду событийного взаимодействия в

рамках конференций, праздников на основе этнокультурного компонента, волонтерских практик взрослых (родителей в том числе) и детей в социально значимых проектах, направленных на позитивную социализацию разных и равных детей.

Безбарьерная среда в рамках ОЭР – это среда вертикальной инклюзии, т. е. реализации потенциала каждого ребенка, и среда горизонтальной инклюзии, т. е. социальной доступности (социализации).

Моделирование безбарьерной среды для внедрения технологий инклюзивного образования требует разработки педагогического, технологического и оценочного инструментария.

К педагогическому инструментарию относится создание в школе службы психолого-педагогического сопровождения. Нами было разработано Положение о службе сопровождения, определены основные направления её деятельности. Опыта работы данной службы в условиях общеобразовательной школы недостаточно. Для более эффективной работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ целесообразно заключать договора о сотрудничестве со службами района, города (ППМС-центрами, ГМПК и др.).

Построение безбарьерной среды для совместного образования детей без нарушений развития и детей с ОВЗ позволяет применять разнообразные технологии обучения. Нами широко используются технология диалогового взаимодействия, технология педагогических мастерских, проектной деятельности и др. [2].

Для построения единого образовательного пространства с единой философией для инноваций, связанных с инклюзивными технологиями, системных преобразований в управлении качеством жизнедеятельности мы предполагаем использовать сообразные нашей задаче безбарьерную среду надежные и информативные показатели качества, механизмы экспертного оценивания, систему мониторинга качества, оценочные шкалы и эталоны.

Одной из задач первого этапа экспериментальной работы являлась разработка и проведение мониторингового исследования, направленного на определение готовности педагогов к реализации принципов инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Нами был разработан опросник, который, с одной стороны, позволил выявить существующие пробелы в понимании основных понятий, связанных с инклюзивным образованием, а с другой – дал возможность педагогам ознакомиться с разными точками зрения на проблему инклюзии, осмыслить свой опыт, опыт других людей и, возможно, продвинуться в понимании причин, которые стоят за теми или иными профессиональными позициями. В основу опросника легли материалы групповых дискуссий, бесед с педагогами и другими участниками образовательного процесса.

Среди положительных результатов можно отметить следующее: большинство педагогов имеют верные представления об основных понятиях, связанных с инклюзивным образованием (инклюзия, интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, служба сопровождения

и др.); значительная часть учителей готовы работать в инклюзивном классе (группе), однако отмечают необходимость поддержки как программно-методической, так и со стороны всего педагогического коллектива школы.

Список литературы

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М., 2012.
2. Методика организации Центра инклюзивного образования на базе общеобразовательной школы» / под ред. Т.Б. Казачковой. – СПб., 2013. – 111 с.
3. Пасторова А. Ю. Инклюзивное образование: исследование и практика в Санкт-Петербурге. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2012.

О.Г. Болдинова

старший преподаватель,

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Проблемы социализации дошкольников с нарушениями зрения в контексте интегрированного обучения

В настоящее время внимание педагогического сообщества обращено к реализации гуманистической парадигмы образования, суть которой состоит в создании условий для максимального развития возможностей человека, в психолого-педагогической поддержке его индивидуальности и творческого потенциала.

Статистика рождаемости в России свидетельствует об увеличении детской инвалидности, включая зрительную патологию (амблиопия, близорукость (миопия), дальнозоркость (гиперметропия), астигматизм, нистагм, косоглазие (гетеротропия) и другие более тяжелые нарушения зрения). Нарушения зрения в дошкольном возрасте приводят к серьезным затруднениям не только в обучении, общении, но и в целостном процессе социализации. Преодолеть эти затруднения помогает включение ребенка в систему специального образования.

В современной дефектологии специальное образование понимается как обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии, направленное на их интеграцию в общество посредством социализации и с учетом их индивидуальных особенностей с целью полноценного развития и самореализации личности (Н.М. Назарова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.). Эта цель может быть достигнута, если дети с ограниченными возможностями здоровья пользуются всеми социальными благами наравне со всеми людьми. Этот принцип в европейских странах (Великобритания, Швеция, Германия, Италия и др.) получил название «нормализация» и отражает способность этой категории детей к социализации.

В тифлопедагогике традиционно социализация рассматривалась как цель и результат специального обучения и воспитания. В то же время в современной ситуации интегрированного образования особую значимость приобретают такие аспекты социализации дошкольников с нарушением зрения, как процесс вхождения в социальную среду, усвоения ими социального опыта, системы социальных связей и отношений. Эти

важные, на наш взгляд, вопросы до настоящего времени не являлись предметом специальных исследований.

При рассмотрении процесса социализации детей с особыми образовательными потребностями главное внимание обращается на аспекты самоопределения, самореализации и развития способностей человека как определяющих показателей его интеграции в социальную среду и обретения самостоятельности при организации собственной жизнедеятельности. В соответствии с этим социализация понимается как процесс включения ребенка в жизнь общества и выработки у него собственных ценностных ориентаций (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Н.Ф. Голованова и др.).

Современная тифлопедагогика и тифлопсихология на основе идей социальной интеграции детей с нарушением зрения рассматривают социализацию с разных точек зрения (В.З. Кантор, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистова и др.). Вопросы социализации актуализируются в проблеме межличностных отношений, уровень их сформированности оказывает влияние на воспроизводство социального опыта при зрительных нарушениях (А.Г. Литвак). Социализация рассматривается с точки зрения реабилитации, социальной адаптации, успешной интеграции, развития активности и стремления к самореализации у лиц с нарушениями зрения (Л.И. Плаксина). Разработка в тифлопедагогике теоретических основ социализации ведется также в направлении формирования нравственных представлений и поведения лиц с нарушениями зрения как специфики процесса трансформации накопленного человечеством социального опыта в личностный (И.П. Волкова, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Солнцева, Э.М. Стернина, В.А. Феоктистова и др.).

Современная педагогическая ситуация характеризуется параллельным развитием теории и практики дифференцированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и интегрированного обучения их со здоровыми сверстниками. В России накоплен позитивный опыт совместного обучения детей с различными сенсорными, двигательными, интеллектуальными нарушениями в коллективе здоровых сверстников. Проблема социализации различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения рассматривалась в исследованиях таких отечественных ученых, как М.Л. Баранова, Л.В. Белкина, О.А. Денисова, М.И. Земцова, Л.М. Кобрина, М.И. Никитина, М.Л. Скуратовская и др. Ученые предлагают разные модели интеграции: полную, частичную (фрагментарную) и временную, эпизодическую. Для разных категорий детей возможна организация нескольких моделей интегрированного обучения в массовых дошкольных учреждениях. Однако все они требуют дополнительных специальных условий, индивидуальной помощи педагогов. В основном модели интегрированного обучения рассматриваются в отношении детей школьного возраста. Интеграция детей дошкольного возраста в группах комбинированной направленности в отечественной специальной педагогике мало изучена. Следует констатировать определенный недостаток педагогических и методических рекомендаций для педагогов, специалистов, роди-

телей и детей с нарушениями зрения в части социализации последних. Необходимость таких разработок подтверждается существующей практикой обучения и воспитания дошкольников с нарушениями зрения.

В связи с гуманизацией и демократизацией общества обучение детей с нарушениями зрения вместе со здоровыми сверстниками приобрело особую актуальность. Интегрированное обучение гарантирует родителям право обучать ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательных учреждениях, при этом специальные потребности каждого должны удовлетворяться наиболее оптимально. Поэтому перед педагогами, специалистами, родителями в дошкольных образовательных учреждениях остро стоит проблема интеграции ребенка в детско-взрослое сообщество. Это требует создания наиболее благоприятных условий для его социализации. Создание групп комбинированной направленности может способствовать решению данной проблемы.

В условиях совместного обучения и игровой деятельности дети с нарушениями зрения получают возможность освоить правила поведения, механизм согласования способов выполнения совместной деятельности, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и тем самым приобретают социальный и адаптивный опыт.

Анализ практической деятельности современных дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида показал, что педагоги недостаточно владеют необходимыми знаниями об особенностях развития детей с нарушениями зрения (ритинопатия, косоглазие, амблиопия), о характере их особых образовательных потребностей, обеспечивающих их социализацию. Общеизвестно, что социализация предполагает три последовательных этапа: адаптацию, интеграцию, индивидуализацию. Наиболее выражены трудности, испытываемые педагогами дошкольных образовательных учреждений в определении условий, обеспечивающих успешную адаптацию дошкольников с нарушением зрения к новым условиям, их интеграцию в детское сообщество. Интеграция в общество является лишь частью целостного процесса социализации и не может быть осуществима вне этого процесса.

Как показывает анализ существующего практического опыта работы педагогов в группах комбинированной направленности, где обучаются и воспитываются дети с сохранным и нарушенным зрением, особое затруднения вызывает определение и создание специальных условий социализации детей с нарушениями зрения. Педагоги в основном ориентируются на образовательные потребности детей с сохранным зрением, не учитывая специфику процесса вхождения детей с нарушением зрения в социальную среду, усвоения ими социального опыта, системы социальных связей и отношений.

Исходя из анализа экспериментальных данных, полученных в ходе исследования, следует заключить, что включение детей с нарушениями зрения в совместную деятельность со сверстниками с сохранным зрением может обогатить чувственный опыт ребенка, расширить содержание видов деятельности, развить предметные действия, позитивно повлиять на общее психическое развитие в целом. Особенности слепых и слабо-

видящих детей, заключающиеся в общем отставании развития по сравнению с развитием детей с сохранным зрением, обусловлены меньшей активностью при познании окружающего мира. Периоды развития данной категории детей не совпадают с периодами развития ребенка с сохранным зрением. Диспропорциональность, которая проявляется в компенсации и быстром развитии сохранных функций и сторон личности (речь, мышление и т. д.), возможно скорректировать в группах комбинированной направленности с учетом сенсорно-перцептивного, психофизиологического развития дошкольников с нарушениями зрения на основе индивидуально-дифференцированного подхода, при создании комплекса специальных педагогических и тифлопедагогических условий обеспечивающих более успешное протекание процесса социализации.

А.Н. Веселов

*магистрант кафедры дефектологического образования,
Череповецкий государственный университет*

Особенности информационно-смыслового восприятия у лиц с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования

Современные идеи инновационных процессов, захлестнувшие классическую парадигму образования, создают особую среду для развития и переоформление как общего, так и специального образования. Актуальные вопросы образования, такие как информатизация, инклюзия, адаптация, инноватика в подходах и методах на данном этапе развития педагогической мысли занимают ведущие позиции в учреждениях, предоставляющих образовательные услуги.

Характеризующая неочерченной, динамической, аффективной, в то же время как пластичной, так и ригидной структура сознания лиц с нарушенным интеллектом представляющая интерес для специалистов всех отраслей специального образования представляется наиболее разнообразной в плане разработки подходов, методик и методологического основания. Особое значение имеет место именно локальное, необратимое органическое поражение коры головного мозга, что впоследствии является определяющим фактором для диагностики и выявления соответствующей симптоматики. Существующая Биомедицинская модель отношения к лицам с интеллектуальными нарушениями продолжает оставаться актуальной и в настоящее время, при усилении позиций социальной модели.

Первые научные исследования Е.К. Грачевой, Т.А. Власовой, В.П. Кащенко и др. заложили основу клинического диагноза лиц с интеллектуальными нарушениями, выявив наличие особенностей мозгового развития при дефицитарной картине дизонтогенеза. Рассмотрение вопроса по реабилитации, а позже по обучению, этой категории лиц создало возможности бесконечного поиска идей для преодоления ряда факторов, создающих проблемы в обучении:

Фактический проблемный блок 1 порядка:

1. Низкий интеллектуальный уровень относительно нормально развивающихся сверстников.

2. Особенности педагогического подхода в обучении академическим знаниям и формировании жизненных компетенций у лиц с нарушениями интеллекта.

3. Заторможенный личностный рост и динамико-составляющих его характеристик.

Динамический проблемный блок 2 порядка:

1. Снижение социальной активности и как следствие социальной адаптации.

2. Социальная дезориентация как неспособность своевременной инклюзии в современное общество.

У лиц с нарушениями интеллекта различные вариации особенного пути образования определяются своевременной диагностикой, выбором соответствующей адаптированной программой или образовательного маршрута на различных ступенях обучения (детский сад компенсирующего вида, школа коррекционной направленности (с трудовой и социально-бытовой профильной программой), профессионально-техническое училище с углубленной программой изучения специальности).

Создание благоприятного психологического климата; низкой количественной наполняемости классов; реализация индивидуальных образовательных маршрутов, адаптированных программ, специализированного режима и использование особых педагогических приемов, методов и технологий обучения позволили лицам с нарушением интеллекта различной степени тяжести (легкой, умеренной) по окончании обучения получить навыки будущей профессии.

При этом необходимо указать на то, что у лиц с нарушениями интеллекта с проявляются первые предпосылки к нарушению формирования личностно ориентированного блока. М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн констатируют факты неконтролируемой агрессии, неглубоких внутриколлективных отношений, снижению ответственности, и что самое главное – наличие размытых границ внутренней «Я»-концепции. Переоценка собственных сил обучающихся является доминирующей проблемой при обучении. Определяющим фактором становится не только возвышение своего собственного эго («Я-Я-Я»), но и необоснованное прогностическое мышление, которое самими же обучающимся принимается как сигнал к действию. Проблемы данного характера представлены во втором Динамическом блоке и зафиксированы как снижение социальной адаптации. Зачастую имея глубинные проблемы в адекватном восприятии себя и своих возможностей, обучающиеся специального коррекционного образовательного учреждения (СКОУ) попадают в особенную безвыходную ситуацию: с одной стороны, они способны к созданию каких-либо схем и их пониманию (хоть и поверхностному), с другой же, неспособны участвовать в процессе инклюзии в окружающий социум. В нашем понимании, эта проблема заключается в невозможности социализации лиц с интеллектуальными нарушениями, без должного предварительного опыта со-

циальных ситуативных контактов при обучении в СКОУ, и как результат, дешифровки информационных потоков во внеучебной деятельности.

Основываясь на проекте концепции специального образования для лиц с ОВЗ и отраженной в ней рекомендации по использованию специальных методов, приемов и средств обучения, указывается требование применения специализированных компьютерных технологий в образовательных учреждениях, обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения. Наряду с традиционными формами обучения лиц с нарушением интеллекта необходимо использовать современные компьютерные технологии, которые будут способствовать их инклюзии не только в окружающий социум, но в информационное пространство, окружающее их. Так обучающиеся, имеющие пробелы знаний, избегают «страх-ступора» при выполнении любого вида деятельности, который они выполняют, так как данный вид деятельности будет предварительно не только рассмотрен на уроке, но и разобран на доступные пониманию составляющие при помощи информационных компьютерных технологий (ИКТ). На уроках с применением ИКТ происходит не только представление реальной картины мира, но ее сущностное понимание, являющееся основополагающим моментом в данном проекте урока. Для реализации задач урока нами было предложено использование наглядных слайдовых презентаций, имитирующих различные проблемные и жизненные ситуации. Их доступность, наглядность, простота в использовании, аудио-сопровождение соответствовало всем запросам дидактики. К примеру, наиболее актуальной в курсе обучения математики в рамках СКОУ нами определена тема: «Наименованные числа (Н.Ч.)» в структуре изучения курса «Математики» лицами с интеллектуальными нарушениями.

Обоснуем выбор заявленной темы для данной категории учащихся: высокий процент ошибок при работе с Н.Ч.; низкое социальное отражение заданий в рамках учебника; доминирующая компетентностная значимость данного раздела, в сравнении с другими разделами предмета; ярко выраженная межпредметная связь (труд, социально бытовая ориентировка); большая социальная значимость для практического опыта.

Представим варианты создания уроков, имитирующих реальную жизнь по темам, способствующим формированию жизненных компетенций у учащихся в результате усвоения академических знаний по Н.Ч.: «Покупки в магазине», «Ремонт», «Поход в гости», «Переезд», «Поездка», которые производили очень яркое впечатление на учеников. С первых занятий проявились две доминирующие проблемы:

- конкретного осмысления: обучающиеся не в состоянии сосчитать сдачу в магазине и сумму крупной покупки, не в состоянии рассчитать время проезда на автобусе с пересадкой, массу необходимых продуктов по заданному рецепту и т. д.;

- системного осмысления: обучающийся не способен осмыслить (дешифровать) систему платежных, массовых, временных соотношений таких, как: выявление денежной выгоды по скидке, выявление срока годности, целесообразность покупки единиц товара в соответствии с нуждами и т. д.

Это еще раз доказывает невозможность общепринятой практики инклюзии в контексте лиц с нарушением интеллекта, подчеркивая их особый характер восприятия анализа и синтеза информации.

Информационная среда, в которой находятся данные обучающиеся, требует особенной технологии включения ИКТ с применением разрабатываемых компьютерных продуктов: демонстрационного материала, заданий для устного опроса учащихся, тренировочные упражнения, электронные учебники и др., что повышает вариативность отработки материала через специальные уроки (урок-тест, урок-самостоятельная работа, урок-контрольная, урок-исследование, урок-практикум, урок-лекция с вариантами как самостоятельной и индивидуальной работы).

Результатом реализации проекта стало создание научно-методического обеспечения (Программа обучения измерительным навыкам учащихся с интеллектуальными нарушениями, демонстрационный материал); оптимизация обучения (интеграция учеников в современное информационное пространство за счет использования ИКТ; повышение уровня возможностей использования полученных знаний на уроках и в практической деятельности; повышение уровня восприятия, фиксации, анализа и синтеза полученной информации, повышение уровня мотивации к обучению через новизну используемых методов).

О.Е. Викторова

кандидат педагогических наук,

Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями зрения в интегрированных классах в условиях крупного промышленного региона (на примере юга Кемеровской области)

В России создана и успешно функционирует система специального образования, рассчитанная на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с различными нарушениями в развитии, которая на современном этапе развития общества активно совершенствуется (Т.С. Зыкова, И.В. Королева, Н.Н. Малофеев, Г.Н. Пенин, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнина и др.).

Системой специального образования преимущественно охвачены дети с выраженными отклонениями в развитии. В то же время отмечается рост количества детей с незначительно выраженными отклонениями в развитии (И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова, Н.М. Назарова и др.). Как правило, вследствие незначительной выраженности нарушения дети обучаются в дошкольных и школьных учреждениях общего типа, что приводит к отставанию в усвоении учебного материала, формированию школьных трудностей, снижению самооценки, угасанию у ребенка интереса к учебе.

Вместе с тем в настоящее время в качестве приоритетного направления развития системы образования детей с ОВЗ рассматривается организация их обучения и воспитания в общеобразовательных

учреждениях совместно с другими детьми. Система образования, готовая принять любого ребенка с ОВЗ, должна состоять из четкого движения к инклюзивной школе. Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа (как социальный институт) ориентирована на детей, развивающихся нормально, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Т.В. Фуряева и др.).

Системное внедрение практики инклюзивного образования в России происходит крайне медленно и достаточно неравномерно (С.В. Алехина, Г.М. Комлева и др.). Процесс включения детей с ОВЗ в образовании оказывается очень сложным как в своей организационной составляющей, так в содержательной компоненте, поэтому необходимо создание адекватных моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов образования, которые позволят сделать этот процесс максимально адаптивным.

В силу небольшой выраженности отклонений в развитии и, как правило, отсутствия данных о состоянии зрения дети с нарушениями зрения учатся в массовой школе, т. е. фактически они изначально, стихийно интегрированы в систему общего образования, где должны соответствовать существующим стандартам. Однако своеобразие сенсорного и психического развития детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения препятствует полноценному овладению программой массовой школы (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, Е.Н. Подколзина, Л.И. Плаксина и др.).

Полноценное сенсорное развитие необходимо для успешного обучения ребенка с нарушениями зрения в дошкольном образовательном учреждении, в школе и для многих видов трудовой деятельности.

Сенсорное воспитание включается в деятельность младших школьников с учетом степени и характера нарушения зрения, возраста детей и уровня их развития, вида деятельности, основных закономерностей и особенностей развития сенсорных способностей у детей с нарушениями зрения.

Теоретически обоснована не только важность изучения процесса психического развития детей в условиях дефицита зрительных представлений, а также роль адекватных условий обучения и воспитания детей с нарушениями зрения (В.П. Ермаков, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.). Как показывает анализ ситуации, учитель начальных классов, изначально ориентированный на работу с обычными детьми в массовой школе и оказавшийся в условиях интегрированного обучения, не обладает знаниями о специфике обучения детей данной категории, не владеет специально-педагогическими умениями и навыками. Следовательно, он не может оценить степень нарушения и спрогнозировать пути дальнейшего развития такого ребенка.

Одним из выходов в создавшейся ситуации является разработка региональной модели психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения, обучающихся в общеобразовательной школе (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, Е.Н. Подколзина, Л.И. Плаксина, В.А. Феок-

тистова и др.). Анализ и обобщение опыта решения данной проблемы в России и за рубежом указывает на то, что такие модели должны быть строго ориентированы на культурно-экономические и этнические особенности региона, в границах которого они будут функционировать.

В настоящее время по данным статистического исследования в Кузбассе количественно и качественно изменился состав контингента детей с нарушениями зрения. В связи с изменением этиологии заметно снизился процент детей с врожденной или рано приобретенной слепотой и увеличился с различными нарушениями зрения, такими как амблиопия, косоглазие, дальнозоркость, близорукость, миопия (от 1,5 до 4,5 % детской популяции).

Самое большое количество детей с нарушениями зрения, проживающих в Кемеровской области, выявлено в г. Новокузнецке – 3 % всех патологий. Большинство этих детей в дошкольном возрасте посещают специализированные образовательные учреждения для детей с нарушениями зрения, где с ними ведется коррекционно-развивающая работа, способствующая компенсации основного дефекта. Однако после специального дошкольного образовательного учреждения дети с нарушениями зрения поступают в общеобразовательные школы. В то же время у таких детей наблюдаются особенности сенсорного развития, своеобразие психического развития, которые препятствуют полноценному обучению в школе общего типа. Дети с нарушениями зрения в условиях общеобразовательной школы не получают адекватной коррекционной помощи со стороны логопеда, психолога, тифлопедагога. Возникают противоречия между естественной инклюзией детей с нарушениями зрения в процесс общего образования и отсутствием специальной психолого-педагогической помощи в условиях массовой школы; между необходимостью научного обоснования модели психолого-педагогической помощи детям с нарушениями зрения и недостаточной изученностью детей данной категории; между существованием в детской популяции группы детей с нарушениями зрения и отсутствием разработанной модели специальной психолого-педагогической помощи этим детям в условиях инклюзии.

Мы предполагаем, что дети с нарушениями зрения нуждаются в дополнительном психолого-педагогическом сопровождении. Оптимизация процесса сопровождения будет эффективна, если определены организационные и содержательные условия психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения; коррекционное воздействие применяется с учетом активного взаимодействия с учителями начальных классов общеобразовательных школ и с родителями, воспитывающими детей с нарушениями зрения.

Проведение комплексной психолого-педагогической диагностики развития детей с нарушениями зрения позволит выявить количество детей данной категории, обучающихся в общеобразовательных школах г. Новокузнецка; оценить уровень их сенсорного и психического развития, а также уровень компетентности учителей начальных классов в вопросах оказания психолого-педагогической помощи детям с нарушениями зрения.

Внедрение разработанной региональной модели сопровождения в практику работы образовательных учреждений г. Новокузнецка позволит создать технологию комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения. Технологизация образовательного процесса сопровождения даст возможность многократно воспроизводить данную модель сопровождения, не прибегая к специальной подготовке учителей начальных классов, что благотворно скажется на академической успеваемости и социальной адаптации детей с нарушениями зрения.

Г.И. Воркова
учитель рисования

Н.И. Фролова
учитель музыки

*Специальная коррекционная общеобразовательная школа VIII вида № 565
Кировского района Санкт-Петербурга*

Использование информационно-компьютерных технологий на уроках изобразительного искусства и музыки в школе VIII вида

Использование ИКТ на уроках ИЗО и музыки позволяет развивать умение ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией, развивать умения.

Уроки с использованием информационных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и значительно повышают творческий потенциал учащихся.

Под инновациями мы понимаем внедрение в учебный процесс новых современных методик, разработок, программ: здоровьесберегающих, информационных, личностно-ориентированных и многих других, которые позволяют повысить качество знаний школьников.

Цифровые ресурсы позволяют сделать процесс обучения на уроке более эффективным и дают возможность повысить собственный профессиональный уровень педагога и уровень учебного материала.

Новые информационные технологии – это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения и воспитания.

Школа – часть общества, и в ней, как в капле воды, отражаются те же проблемы, что и во всей стране. Поэтому очень важно организовать процесс обучения так, чтобы ребёнок активно, с интересом и увлечением работал на уроке, видел плоды своего труда и мог их оценить. Помочь учителю в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных.

Уроки изобразительного искусства должны быть яркими, эмоциональными, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуко- и видеозаписей. Всё это может обеспечивать компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. И именно для уроков изобразительного искусства, музыки учителя и учащиеся мо-

гут готовить самые замечательные, самые интересные проекты, это уроки путешествия в мир живописи, архитектуры, скульптуры, в мир выдающихся мастеров российского и зарубежного изобразительного искусства.

Использование компьютера дает возможность увидеть мир глазами многих живописцев, услышать актерское прочтение стихов на фоне классической музыки. Такие уроки воспитывают чувство прекрасного, расширяют кругозор учащихся, позволяют за ограниченное время дать обширный искусствоведческий материал.

Работы детей очень интересны и разнообразны. Из этого можно сделать вывод, что ИКТ помогают развивать фантазию, воображение у детей. Все дети, включая и самых слабых, не боятся ошибиться, работают с интересом.

Применение информационных технологий на уроке музыки способствует:

- личностному развитию учащихся;
- повышению интереса школьников к урокам музыки;
- росту познавательной активности учащихся в процессе обучения;
- повышению интереса к творческой и познавательной деятельности;
- воспитанию активности и самостоятельности;
- формированию у учащихся эстетического, эмоционально-целостного отношения к музыкальному искусству;
- формированию у школьников основ теоретического мышления;
- развитию творческих способностей учащихся.

Многолетний опыт работы в школе – это время постоянного поиска, творческих идей, которые делают труд педагога результативным, интересным, удовлетворяющим запросы учеников и современного общества.

Различное восприятие информации учащимися на уроках с использованием мультимедийного оборудования позволяет сочетать различного типа информацию: голосовую, графическую, видео- и аудиоинформацию через технические средства.

Использование на уроке презентаций имеет следующие преимущества перед традиционным ведением урока:

- возможность обеспечить не только аудиальное, но и визуальное восприятие информации;
- обеспечивает последовательность рассмотрения темы;
- иллюстрации доступны всем учащимся, изображение на экране дает возможность рассмотреть мелкие детали, достоинства художественного произведения;
- видеоряд: фрагменты из опер, балетов, мюзиклов, музыкальных кинофильмов, концертов классической и популярной музыки, фрагменты художественных и документальных фильмов о жизни и творчестве композиторов и др.;
- анимация: фрагменты мультимедиа, которые в игровой форме разъясняют учащимся основные положения учебной темы;
- зрительный ряд: портреты композиторов, исполнителей и исполнительских коллективов, исполняющих произведения мировой музыкальной классики, народной и духовной музыки, современные сочинения;

тематические рисунки, нотная графика; репродукции произведений изобразительного искусства (живопись, декоративно-прикладное искусство, скульптура, архитектура, графика и др.);

- обозначенные на экране этапы практической работы в течение всего времени позволяют детям с различной степенью подготовленности спокойно выполнять задание;

- применение новых компьютерных технологий позволяет ускорить учебный процесс и заинтересовать детей.

Занятия с использованием компьютера вырабатывают усидчивость, внимательность, аккуратность, развивают моторику пальцев, что может положительно повлиять на работу с карандашом и кистью. И, что важно, дети приходят к выводу, что научиться управлять кисточкой и получать результат можно, только имея достаточный теоретический и практический багаж знаний и навыков в изобразительной деятельности.

Учитель может применять различные образовательные средства ИКТ при подготовке к уроку, непосредственно на уроке (при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний, в процессе контроля знаний).

Используя возможности программы Power Point, были разработаны презентации некоторых тем уроков. Они помогают разнообразить уроки. Так, уроки-презентации широко используются во время знакомства с декоративно-прикладным народным творчеством, при изучении таких тем по изобразительному искусству, как «Времена года», «Возникновение профессий», «Жанры изобразительного искусства», «Музеи мира», «Архитектура Санкт-Петербурга», «Геометрические фигуры» и др.; по теме «Исторический жанр» – «Наскальная живопись» (рисунки древних людей); на уроках музыки – «Музыкальные инструменты», «Здравствуй, гостья-зима!», «Масленица», «Времена года» П.И. Чайковского, «Русские народные инструменты», «Назови произведение композитора».

Так, например, любая презентация может использоваться как для фронтальной, так и индивидуальной работы.

Презентация объединяет большое количество демонстрационного материала, освобождая учителя от большого объёма бумажных носителей информации (репродукций, альбомов по искусству), предметов натуры (подчас их просто нет), аудио- и видеоаппаратуры и времени на её настройку на уроке, материалы из мемориальных музеев композиторов и исполнителей, документальные и видовые художественные фотографии; звуковые фонограммы музыкальных произведений, а также песен, которые дают возможность школьникам участвовать в их исполнении в процессе работы с цифровым образовательным ресурсом.

Межпредметные связи на каждом уроке – это путь к получению учащимися наиболее глубоких знаний по всем предметам. Но для этого и педагог должен постоянно расширять и углублять свои знания. Результатом овладения и применения компьютерных технологий может служить коллекция мультимедийных презентаций, применяемых на уроках изобразительного искусства.

Для наглядности используются диски «Шедевры русской живописи», «Эрмитаж. Искусство Западной Европы», которые помогают совершать виртуальную экскурсию. Это облегчает работу учителя по поиску материала, вносит разнообразие в ведение уроков. Диски позволяют прослушать и посмотреть краткую информацию по темам. Материал можно использовать на уроках по различным темам в разных классах, подключая к мультимедиа и проецируя на большой экран.

Для уроков музыки используются фонограммы песен на аудиокассетах и CD-дисках. Огромную помощь в работе оказывают диски «Классическая музыка для детей», «Шедевры балета», «Песни из кинофильмов», «Энциклопедия "Музыкальные инструменты"», «Шедевры классической музыки» и др.

Преимущества использования компьютерных технологий в преподавании ИЗО и музыки очевидны:

- знакомство с любой темой можно сопровождать показом видеофрагментов, фотографий;
- широко использовать показ репродукций картин художников;
- «посещать» крупнейшие музеи мира;
- прослушивать музыкальные записи;
- активизировать учебный процесс.

Таким образом, использование компьютерных и информационно-коммуникационных технологий позволяет изменить учебный процесс в лучшую, более комфортную сторону, охватывая все этапы учебной деятельности, существенно повысить интерес детей к изобразительному искусству, их активность, а следовательно, и улучшить качество знаний учеников по этому предмету.

Использование информационных технологий в образовательном процессе дает учителю большие возможности при проведении урока, делает его более увлекательным, запоминающимся, наглядным, позволяет по-новому использовать на уроках ИЗО и музыки текстовую, звуковую, и видеоинформационную часть, обогащает методические возможности уроков, придают им современный уровень. Можно применять мультимедиа в различных видах учебно-познавательной деятельности на уроке музыки, это и слушание музыки, и вокально-хоровая деятельность, игра на детских музыкальных инструментах. Персональные компьютеры давно уже стали повседневным и обычным инструментом в жизни человека, широкое распространение сети Интернет даёт нам возможность широко её использовать в образовательном процессе. Современный учитель, благодаря сети Интернет, имеет возможность найти тот материал, который понадобится для урока и предоставит широкую информацию школьникам о его предмете.

В настоящее время Интернет содержит много полезной информации, которая может быть применена учителями изобразительного искусства и музыки. Это информация о методиках преподавания, обмене опытом и ресурсы, содержащие визуальную информацию о шедеврах мировой живописи и классической музыки, а также сайты, которые содержат обучающие программы. Интернет-ресурсы могут использоваться

как учителем (сайты методического направления), так и учащимися на уроках (интерактивные обучающие программы).

Ниже приведена небольшая подборка интернет-ресурсов, помогающая в работе учителям рисования и музыки.

Каталог Музеи России <http://www.museum.ru/> Ресурс содержит информацию о музеях России со ссылками на их официальные сайты.

Эрмитаж <http://www.hermitage.ru/> Почти за два с половиной столетия в Эрмитаже собрана одна из крупнейших коллекций, насчитывающая около трех миллионов произведений искусства и памятников мировой культуры, начиная с каменного века и до нашего столетия. Сайт Эрмитажа – самый полный и богатый ресурс среди художественных музеев России. Ресурс содержит информацию о проектах и выставках Эрмитажа, работе детского отдела. На сайте можно совершить виртуальную экскурсию по залам Эрмитажа с комментарием по каждому залу.

Русский музей <http://www.rusmuseum.ru/> Ресурс содержит информацию о постоянной экспозиции Русского музея, выставках, о шедеврах из собрания Русского музея. К сожалению, тут нет виртуальной экскурсии, как на сайте Эрмитажа.

Музей им. Пушкина <http://www.museum.ru/gmii/> Ресурс содержит информацию о музее, краткий перечень наиболее выдающихся экспонатов.

Государственный исторический музей <http://www.shm.ru/>

Третьяковская галерея <http://www.tretyakov.ru/>

Сайт методических пособий, игр, песен, стихов, раскрасок – <http://www.solnet.ee>

В.В. Гладкая

*кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой дефектологии,
Академия последипломного образования*

Формирование профессиональной компетенции педагогов по работе с учащимися с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания: возможности системы дополнительного образования взрослых

Современный этап развития системы специального образования в Республике Беларусь характеризуется вариативностью условий, в которых могут получать образование учащиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР) – как в учреждениях специального образования, так и в учреждениях общего среднего образования при организации в них интегрированного обучения и воспитания. Однако в такой ситуации возникают проблемы, связанные с состоянием подготовленности педагогов к работе в условиях образовательной интеграции.

Основная проблема – уровень подготовленности педагогов учреждений общего среднего образования к обучению учащихся с особенностями психофизического развития. Педагоги, не имеющие специального дефектологического образования, часто испытывают затруднения и даже растерянность при обучении детей с особенностями психофизического развития, так как перенос известной им методики обу-

чения в практику работы с «особым» ребенком не дает ожидаемых результатов. Вследствие такого обучения ребенок не овладевает потенциально доступным ему объемом предметных знаний и умений.

Возникшая ситуация обусловила необходимость поиска путей решения обозначенной проблемы. На наш взгляд, в системе дополнительного образования взрослых таких путей может быть два:

1) реализация образовательной программы переподготовки по специальности «Интегрированное обучение и воспитание» с присвоением квалификации «учитель системы интегрированного обучения и воспитания». Это наиболее оптимальный путь с позиции обеспечения качества подготовки учителей к работе с детьми с особенностями психофизического развития;

2) реализация образовательной программы повышения квалификации учителей, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания. Правда, этот путь можно рассматривать лишь как «скорую помощь» в сложившейся ситуации, что позволяет в краткие сроки провести работу по формированию первоначального уровня компетентности большего, чем в первом случае, количества учителей.

Следующая серьезная проблема – уровень подготовленности специалистов (учителей-дефектологов) к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания. Интегрированное обучение и воспитание организуется для разных категорий детей с ОПФР – для детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), с нарушениями психического развития (трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития), с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями зрения, с нарушением слуха, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Очевидно, что ученик любой из названных нозологических групп может поступить в класс интегрированного обучения и воспитания, к чему должен быть профессионально готов учитель-дефектолог этого класса. Однако в существующей на данный момент системе подготовки учителей-дефектологов в вузах осуществляется подготовка специалиста к работе с определенной категорией обучающихся в соответствии с выбранной специальностью («Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Логопедия»).

Возникшая ситуация обусловила потребность системы образования в кадрах, подготовленных к профессиональной деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, что и стало реализовываться в процессе переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее педагогическое образование, по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» (с присвоением квалификации «учитель-дефектолог»). Переподготовка по данной специальности в нашем учреждении дополнительного образования взрослых (Академия последипломного образования) осуществляется с 2006 г. Организуется она и в некоторых региональных вузах. Разработка и реализация в каждом учреждении образования собственных учебных планов и программ приводила к предъявлению разных требований к со-

держанию переподготовки и, соответственно, к разному уровню профессиональной подготовленности выпускников разных учреждений. Актуальной оказалась проблема разработки единых требований к содержанию образования в рамках переподготовки.

Нашей кафедре была поручена разработка образовательного стандарта и типового учебного плана переподготовки по данной специальности. В качестве методологической основы при разработке образовательного стандарта выступил компетентностный подход для подготовки специалистов, способных качественно решать задачи профессиональной деятельности. Следовательно, выпускник, освоивший образовательную программу переподготовки, должен быть подготовлен к успешной реализации профессиональной деятельности учителя-дефектолога в условиях интегрированного обучения и воспитания. Поэтому для определения содержания обучения потребовалось выделить: во-первых, основные виды профессиональной деятельности учителя-дефектолога системы интегрированного обучения и воспитания, во-вторых, круг задач, решаемых специалистом в рамках этих видов деятельности, к качественному выполнению которых он должен быть подготовлен, в-третьих, профессиональные компетенции, которые необходимо сформировать у данного специалиста.

Основу профессиональной деятельности учителя-дефектолога в рамках любой специальности составляют процессы изучения, обучения детей с особенностями психофизического развития и коррекции имеющихся у них физических и (или) психических нарушений, что позволяет выделить три *основных вида профессиональной деятельности*:

- психолого-педагогическое обследование детей с ОПФР;
- обучение и воспитание учащихся с ОПФР;
- коррекцию физических и (или) психических нарушений у учащихся с ОПФР.

Но в отличие от учителя-дефектолога узкой специализации учитель-дефектолог системы интегрированного обучения и воспитания должен быть компетентен в осуществлении данных видов деятельности в отношении любого учащегося с ОПФР, что очень специфично по содержанию и методике в зависимости от нозологической группы, к которой относится ученик.

Существенно отличается деятельность учителя-дефектолога в условиях интегрированного обучения и воспитания и по более широкому спектру задач, реализуемых в рамках традиционных видов профессиональной деятельности, что требует формирования специальных профессиональных компетенций. Так, особой задачей, решаемой учителем-дефектологом класса интегрированного обучения и воспитания в рамках образовательной деятельности, является составление учебного плана класса интегрированного обучения и воспитания при разной его наполняемости и комплектации. Эта работа предусматривает доскональное знание специалистом учебно-программной документации специального образования (учебных планов, учебных программ для всех видов специальных учреждений образования), особенностей организации образова-

тельного процесса для разных групп учащихся с ОПФР, а также наличие умения ориентироваться в учебных планах и программах общеобразовательной школы.

К важным видам профессиональной деятельности учителя-дефектолога системы интегрированного обучения и воспитания относятся также:

- информационно-просветительская деятельность в учреждении общего среднего образования;
- консультирование педагогических работников учреждения общего среднего образования, учащихся и их законных представителей.

Отсутствие у учителей «массовой» школы научных знаний о сильных и слабых сторонах развития ученика с ОПФР зачастую не позволяет реализовать продуктивную методику его обучения. Повышение уровня осведомленности педагогов в вопросах особенностей развития и возможностей детей с ОПФР способствует не только осознанию требующихся методических подходов к процессу их обучения, но и формированию у них толерантного отношения к лицам с ОПФР. Именно отношение педагога часто оказывает наиболее сильное влияние на отношение к такому ученику его нормально развивающихся одноклассников, других учащихся школы и их родителей.

Таким образом, специфика профессиональной деятельности учителя-дефектолога системы интегрированного обучения и воспитания заключается в более широком спектре основных видов и задач профессиональной деятельности, чем у специалиста-дефектолога определенного профиля (сурдопедагога, олигофренопедагога и др.).

Анализ видов и задач профессиональной деятельности учителя-дефектолога позволил выделить *профессиональные компетенции*, на формирование которых должен быть направлен образовательный процесс по данной специальности, а также способствовал определению перечня учебных дисциплин типового учебного плана, с помощью которых реализуется образовательная программа переподготовки. В рамках блока учебных дисциплин специальности формируются базовые профессиональные компетенции по работе с шестью категориями детей с ОПФР, которые в настоящий момент приходят в систему интегрированного обучения и воспитания.

При разработке нами содержания каждой учебной дисциплины в первую очередь обозначается ее роль в формировании необходимых профессиональных компетенций специалиста – выделяются формируемые в рамках этой дисциплины компетенции, что является ориентиром при определении цели и задач соответствующей учебной дисциплины и влияет на отбор содержания.

Несомненно, обучение работе с разными категориями детей с ОПФР в течение 1,5 лет (срок обучения на переподготовке) не позволяет сформировать такого же объема знаний в каждой из областей, что за 5 лет в университете, обучаясь по одной узкой специальности. Вместе с тем важнейшие базовые знания и умения сформировать возможно, что доказывается успешной профессиональной деятельностью многих наших выпускников.

Т.А. Гузикова
*кандидат педагогических наук, доцент,
Владимирский государственный университет
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*

Профессионально-личностные качества специального педагога (исторический аспект)

Представления о необходимых для специального учителя (олигофренопедагога) личностных качествах складывались постепенно и первоначально формулировались как отдельные требования. Так, Эдвар Сеген одним из первых признал, что педагог должен проявлять терпение, такт, обладать глубокими знаниями, оптимистическим настроением, энтузиазмом, верить в действенность воспитания. Б. Мендель, а вслед за ним и Ж. Демор писали, что учителю следует научиться довольствоваться даже небольшими успехами воспитанников.

Большое значение свойствам личности педагога-дефектолога придавал В.П. Кащенко. Особенности его характера, его поведения влияют и на детей, и на весь коллектив работников учебного заведения.

Л.Г. Оршанский полагал, что воспитателям и преподавателям вспомогательной школы потребуется основательное знакомство со специальными методиками воспитания и преподавания, а затем и долгая кропотливая работа с детьми.

О значении оптимистического настроения в работе с умственно отсталыми детьми, об умении наблюдать, искать и находить «обходные» пути их развития, о способности проникать в душевный мир ребёнка и, понимая его состояние, оказывать ему помощь – обо всём этом неоднократно говорили и Е.К. Грачёва, и Л.С. Выготский.

В начале XX в. появились экспериментальные работы, связанные с исследованием личностных качеств, необходимых человеку в профессиональной деятельности. А.С. Шафранова впервые изучала профессию сурдопедагога (1925). В её исследовании указано на необходимость и возможность формирования значимых для сурдопедагога личностных качеств в процессе профессионального обучения.

В исследовании А.И. Живиной (1975) были рассмотрены требования к профессионально-педагогической подготовке учителя-дефектолога, которые включали знания в области педагогики, неврологии и психопатологии, специальной психологии, специальных методик обучения и воспитания аномальных детей, а также практическую подготовку, направленную на формирование профессионально-педагогических качеств учителя-дефектолога.

Одним из показателей профессиональной квалификации олигофренопедагога А.Н. Граборов, а вслед за ним и В.Ф. Мачихина считали способность к эффективной воспитательной деятельности.

Характерологические особенности олигофренопедагога, его личностные качества, такие как педагогический такт, темп речи, логичность, выразительность мимики и жестикуляции всегда становились предметом

наблюдения и изучения в период педагогической практики у студентов (Забрамная С.Д., Перова М.Н., 1982; Забрамная С.Д., 1984).

С.Д. Забрамная [1] особое внимание уделяет способности олигофренопедагога к длительному психолого-педагогическому изучению умственно отсталого ребёнка. Наблюдения на уроках, переменах, в иные часы позволяют получить максимальные сведения о ребёнке. Материалы наблюдений должны последовательно отражать фактические события, и только в этом случае они станут источником сведений, которые могут помочь в выявлении и анализе особенностей умственно отсталого ребёнка.

На необходимость изначального формирования у студентов-дефектологов организаторских способностей личности, собранности и навыков к самостоятельной работе указывали многие видные олигофренопедагоги и учёные: Х.С. Замский, В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов, К.И. Туджанова, В.А. Щербакова. В процессе учебной подготовки студенты учатся определять цели работы, планировать свою деятельность, рационально использовать время, избирать целесообразные формы работы, осуществлять самоконтроль.

К середине 70-х гг. прошедшего столетия были введены профессиональные профили учителей-дефектологов. По поводу этого Х.С. Замский подчёркивал, что формирование профессионально-педагогических качеств учителя-дефектолога возможно лишь в условиях высшего педагогического заведения.

В 1982 г. в Министерстве высшего образования СССР был разработан документ «Квалификационная характеристика учителя-дефектолога по специальности “Дефектология” (31 декабря 1982 г., № 1320). В нём указывались требования к профессиональному образованию будущих олигофренопедагогов на дефектологических факультетах 16 педагогических вузов страны. Наряду с требованиями к знаниям и умениям учителя-олигофренопедагога содержался также перечень нравственных качеств, которыми должен обладать выпускник-дефектолог.

В конце 90-х гг. прошедшего столетия, согласно исследованиям В.И. Лубовского, Л.И. Солнцевой, Л.И. Тиграновой и многих отечественных учёных, ребёнок с нарушениями в психофизическом развитии является субъектом учебно-воспитательного процесса, активно взаимодействующим с окружающим миром. Идея «достоинства и самоценности личности», закреплённая в Конвенции ООН «О правах ребёнка», поддержанная и реализуемая Н.Н. Малофеевым, Н.М. Назаровой, М.И. Никитиной, Е.Г. Речицкой и другими видными современными учёными, ориентирует специальных педагогов на личность ребёнка.

Большое значение для развития представлений о профессионализме специального педагога, в частности сурдопедагога, а также для обоснования направлений совершенствования подготовки кадров для системы специального образования имеет исследование Н.М. Назаровой (1993). В нём автор чётко указывает на профессионально значимые характеристики сурдопедагога: нравственно-этическую, волевою, эмоциональную сферы личности, формирование и становление которых основаны на оптимистической уверенности в возможности интеграции

неслышащих благодаря созданию компенсаторных условий коррекционного развития. Профессионально значимыми Н.М. Назарова признаёт такие качества, как сострадание, милосердие, человеколюбие, терпение, доброта, стремление помогать слабым, больным людям, обделённым судьбой или природой, отсутствие предубеждений против них, деонтологический менталитет дефектолога [2].

Последнее десятилетие XX в. характеризовалось активизацией гуманистической направленности по отношению к детям с нарушениями интеллекта. Н.А. Строгова выделяет профессионально значимые качества олигофренопедагога посредством объединения их в группы. Об эмпатии, как о необходимом качестве личности специального педагога, указывали Р.О. Агавелян, В.А. Генкина, Н.М. Назарова, Н.А. Строгова. И.В. Галанова изучала специфические особенности профессионального мышления олигофренопедагога.

Олигофренопедагог должен обладать качествами психотерапевта в целях глубокого понимания особенностей его развития, своеобразия его характера и личностных качеств, знания причин неуспеваемости и отклонений в поведении. (Б.И. Айзенберг, Н.П. Вайзман, Д.С. Гуровец, Л.В. Кузнецова и др.).

Качества учителя, по мнению К. Гиллербрандта, О. Шпека, проявляются в зависимости от его личных представлений и от ситуативных условий. Такие свойства личности, как эмоциональная стабильность, позитивный настрой, заинтересованность, увлечённость, целеустремлённость, гибкость и интеллигентность, положительно влияют на решение сложной педагогической ситуации.

Современными исследованиями доказано, что профессиональная компетентность олигофренопедагога представляет собой единство ценностно-смысловой сферы человека, его профессионально-личностных качеств (ПЛК) и профессиональных компетенций, определяющее готовность к развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации и интеграции людей с нарушениями интеллектуального развития, а также к сопровождению семей, их воспитывающих (И.М. Яковлева).

Профессионально-личностные качества олигофренопедагога мы объединили в четыре блока: эмоциональный, нравственный, интеллектуальный, волевой. К профессионально-личностным качествам относятся, например, такие как сострадание, милосердие к людям с умственной отсталостью; способность понимать состояние умственно отсталого ребёнка; соблюдение этических норм по отношению к умственно отсталому человеку; профессиональное мышление; способность определять и формулировать приоритетные задачи обучения, воспитания и развития и другие качества.

Список литературы

1. Забрамная С.Д., Романова Л.И. Об организации изучения учащихся вспомогательной школы // Дефектология. – 1978. – № 5. – С. 34–37.
2. Назарова Н.М., Пенин Г.Н. Специальная педагогика // Специальная педагогика: в 3 т. / под ред. Н. М Назаровой. – М., 2007, 2008. Т. 1. – 352 с. – Т.2. – 348 с. – Т. 3. – 398 с.
3. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: моногр. – М.: Спутник+, 2009. – 220 с.

О.В. Дружиловская

*кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова*

Н.А. Анохина

*музыкальный руководитель,
ГБОУ СОШ 1394 дошкольное отделение 2162 (компенсирующего вида)*

Формирование профессиональных инициатив участников образовательного процесса в коррекционно-педагогической деятельности

Новые тенденции развития современного и специального образования – включение в образовательный процесс лиц с ограниченными возможностями здоровья, внедрение новых подходов, форм и технологий коррекционно-педагогической помощи, оказание специальных образовательных услуг широкому кругу нуждающихся в них, – предъявляют высокие требования к профессионализму педагогов. В этом контексте возрастает научный интерес к профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, имеющих особые образовательные потребности, поиску путей управления этим процессом.

Формирование профессиональной компетентности педагога коррекционного учреждения осуществляется при овладении им научно-обоснованными образовательными технологиями, что нацеливает на развитие его ценностных и смысловых ориентиров, нравственных качеств. Необходимо учитывать и значимость предварительной педагогической подготовки педагога как условия повышения профессиональной мотивации и готовности к инновационной деятельности в сфере специального образования. Профессионализм – это результат активности самого человека. В.А. Сластенин указывает на существование своего рода противоречия: «профессиональную подготовку осуществляют внешние (по отношению к человеку) структуры (институты, университеты), а профессиональное становление человека является в основном результатом его собственного, внутреннего движения, когда профессионализм становится ценностью личности».

Понятие «инициатива» в различных контекстах функционально используется как указание на источник и механизм развития сферы образования. По определению Л.В. Яблоковой, профессиональная инициатива педагога в образовании проявляется не только во внедрении новых идей, новых технологий и форм, но и в постоянной, гибкой, оперативной подстройке имеющихся организационных и содержательных структур системы под внешние влияния, под изменения в расстановке общественных сил и ценностей, интересы потребителя, ситуацию на рынке труда и ресурсов.

Таким образом, профессиональная инициатива педагога направлена на изменение образовательной практики в составе широкой образовательной среды и образовательного процесса в совокупности его компонентов: целей, результатов, содержания, технологий, организации,

условий, принципов. Педагог, творчески осваивая образовательное пространство, predetermined конкретной педагогической деятельностью, расширяет свои возможности и перспективы, соединяя образовательную и научную активность.

Таким образом, согласно выводам исследователей (В.И. Кондрух, П.Н. Прокументова, Л.Н. Горбунова и др.), инициатива – это побуждение к реализации субъективно или объективно новых видов и форм деятельности, имеющее внутреннюю и внешнюю детерминацию и выражающееся в самостоятельном, ответственно принятом решении и в его исполнении в каком-либо действии, поступке, конкретном деле. Развивающий потенциал инициативы очевиден. Профессиональная инициатива выступает в качестве показателя и в то же время способа самоутверждения, самовыражения, самоактуализации педагога.

Таким образом, профессиональная инициатива – качественная характеристика личности педагога, способ реализации его актуальных профессиональных потребностей, творческой самореализации и профессионально значимый результат активности, направленной на изменение какого-либо из компонентов педагогической системы: целей, установок, содержания, методов обучения, образовательных технологий, системы отношений, оценочных процедур и пр.

Профессиональная инициатива отражает уровень профессионализма и особенности личного опыта педагога.

Профессиональная деятельность музыкального руководителя в коррекционном дошкольном учреждении связана с решением не только задач музыкального воспитания детей различных возрастов с учетом их психофизиологических особенностей, но и с включением в коррекционный педагогический процесс, требующий профессиональной компетентности музыкального воспитания и обучения детей с проблемами развития. Без профессиональной инициативы педагога невозможно интегрировать задачи музыкального воспитания и основные методы и формы деятельности музыкального педагога с коррекционными технологиями, обеспечивающими комплексное компенсаторное воздействие особенностей психического развития данной категории детей. Решение основных задач психолого-педагогического процесса, как развитие эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания, памяти, подвижности нервных процессов, творческого воображения и фантазии, речи и движения, осуществляется в увлекательных для ребёнка видах деятельности: музыкальной, театральной, игровой.

Научные исследования в области музыкальной педагогики показывают, что вокальное воспитание оказывает влияние не только на эмоционально-эстетическое развитие личности ребенка, но и на его умственный потенциал. Воспитание слуха и голоса отражается на формировании речи. Воспитание музыкального ладового чувства связано с формированием в коре мозга человека сложной системы нервных связей, а также способности нервной системы к тончайшему регулированию процессов возбуждения и торможения.

У детей с ЗПР в патологический процесс вовлекаются: глубинные структуры мозга, оказывающие тормозное восходящее влияние на кору головного мозга и в результате замедляющие ее развитие; области коры мозга, в которых формируются гностические и практические функции, что препятствует становлению речевого слухового гнозиса и артикуляционно-го праксиса; образование необходимых ассоциативных связей.

Особенность данных повреждений – их *парциальность*. Наличие «здоровых» участков мозга у детей с «задержками» и обеспечивает компенсаторные механизмы, что позволяет им усваивать объем знаний, необходимый для включения в работу и третичных корковых полей головного мозга.

Решающую роль играет признание того, что детский мозг обладает высокой степенью *пластичности*. Это и позволяет заместить поврежденный участок мозга «здоровым», еще не получившим определенной функциональной специализации. Детям с ЗПР доступны определенные мыслительные операции символического характера.

При построении коррекционно-педагогических условий педагог специального образования должен учитывать особенности раннего речевого онтогенеза, когда большую роль играют процессы левополушарной латерализации речевой функции. Вначале ребенок усваивает неречевые шумы (природные – шум ветра, шуршание листьев, звук льющейся воды, раскаты грома, а также «голоса» животных; предметные шумы, издаваемые различными предметами – орудиями труда, музыкальными инструментами и пр.). Данные приобретения правого полушария служат базисными для первичных операций речевого развития. Они состоят в *отборе из них левополушарным механизмом полезных для речи признаков*. Все удары, смывки, шипения, свисты, рычания и мычания в левом полушарии должны видоизмениться и превратиться в звуки речи, которые сохраняют в самих названиях связь с исходными звучаниями. Это и есть процесс формирования речевого слухового гнозиса.

Для понимания речи с опорой на речевой слуховой гнозис и фонематический слух необходимо, чтобы полезные для речи признаки, отобранные из неречевых сигналов, из правого полушария «перешли» в левое, т. е. чтобы осуществился процесс их левополушарной латерализации.

Музыкальное воспитание в коррекционных группах детского сада обеспечивается с учётом «симптомов», характерных признаков детей с ЗПР и направлено на решение как музыкальных задач, так и коррекционных:

1) в процессе обучения восприятию музыки происходит нормализация психических процессов, развивается слуховое внимание и память;

2) формируются координаторные функции организма: развивается равновесие, ориентация в пространстве, нормализация мышечного тонуса, дыхательный механизм движений, физические качества;

3) развиваются гармоничные качества личности.

Опыт музыкальных руководителей в коррекционных учреждениях показывает, что все дети, поступающие в группы ЗПР, не владеют своим голосом и воспроизводят только низкие звуки. Эти немногие звуки находятся ниже обычных центральных звуков детского голоса примерно на

два-три тона, т. е. на границе малой и первой октавы. Голосовые складки у них более инертные, менее податливые к физиологическим изменениям. Диапазон голоса по звуковысотной шкале находится в прямой зависимости от мобильности изменений длины и податливости голосовых складок. В грудном режиме фонации голосовые складки фактически инертны. Анализируя опыт музыкальных руководителей коррекционно-дошкольных учреждений для построения коррекционно-музыкально-педагогической деятельности, необходимо учитывать дизонтогенез анатомо-физиологических особенностей глотки и гортани у детей с ЗПР.

Вследствие неравномерности роста различных частей голосового аппарата голос ребёнка меняется на протяжении его жизни по силе, высоте, тембру, диапазону, регистрам. В первые 7 лет жизни преобладает фальцетный механизм фонации с доминирующим участием перстнещитовидной мышцы, в то время как другие мышцы гортани принимают косвенное участие. Перстнещитовидная мышца не только суживает голосовую щель, но одновременно натягивает голосовые складки. Именно эта мышца выполняет основную роль в регуляции натяжения, так как вокальные мышцы ещё не сформированы. Вокальные мышцы формируются в возрасте 7–12 лет. Постепенно механизм фальцета заменяется колебанием голосовых складок, так как в мышцах, суставах, надхрящнице разветвляются чувствительные нервные окончания.

Голос появляется в момент рождения как врождённый, защитный безусловный рефлекс. В дальнейшем на базе этого рефлекса путём образования цепных, условно рефлекторных реакций возникает разговорный и певческий голос.

Исследования детского голоса, особенно на первом году жизни, имеет прогностическое значение. Процесс овладения интонацией начинается у ребёнка уже на стадии гуления, и к концу первого года жизни на основе интонационной системы языка взрослых начинается овладение системой фона. На втором году жизни у ребёнка развивается умение моделирования голосом различных эмоций, происходит резкий количественный рост разнообразных звукосочетаний лепетной речи и в последующем появление первых слов. И.И. Панченко рассматривает расстройство просодики у детей по силе голоса, тембру, голосовым модуляциям. Она отмечает, что у детей с дизартрией при спастическом порезе голос тихий, назализированный, монотонный, истошающийся; при атаксии – вибрирующий, скандирующий, неустойчивый по высоте и тембру; при тонических напряжениях – сдавленный, напряжённый, более экспираторный в начале высказывания, чем в конце. При гиперкинетических нарушениях – непостоянный по силе, продолжительности, прерывистый, дрожащий. Вследствие неправильной техники голосообразования в голосовых складках появляются «узелки крикунов». Чаще наблюдаются у мальчиков, чем у девочек в старшем дошкольном возрасте. Узелки голосовых складок представляют микроскопические изменения слизистой оболочки, возникающие в передней трети голосовых складок, при этом фонаторные колебания сохранены. Однако может наблюдаться напряжённое состояние голосовых складок, соприкосновение в области узел-

ков, в то время как между другими отделами остаётся узкая линейная щель. Данное состояние приводит к более замедленным, ослабленным фонаторным колебаниям голосовых складок. В практике работы с такими детьми музыкальный руководитель при составлении коррекционно-педагогической программы использует методы и техники с учетом возраста ребенка, его речевых, интеллектуальных и физических возможностей. Один из них – фонопедический, изложенный В.В. Емельяновым в ряде работ по развитию голоса. В.В. Емельянов сформулировал основные принципы фонопедического метода развития голоса (ФМРГ):

- принцип «генетически исходного»;
- принцип развития режимов работы гортани.

Метод позволяет совершенствовать голос применительно к каждому случаю, индивидуально к каждому ребенку с учетом его природных особенностей. В основе этого метода – настройка голоса на другой регистр, фальцетный. Данный звук воспроизводится только при краевом колебании голосовых складок. Сотрудниками Института художественного воспитания АПН Е.И. Алмазовым и Н.Д. Орловой в фонетической лаборатории сектора музыки и пения было проведено исследование, которое показало, что громкие низкие звуки воспринимаются детьми гораздо труднее, чем тихие и высокие. Для слухового восприятия легче звуки умеренной громкости и на высоких звуках первой октавы, по сравнению с громкими звуками, которые возбуждают нервную систему, утомляют слух, внимание. Результаты исследования оказались положительными, дети не просто научились петь, но компенсировались функции слухового и голосового аппарата. Методика В.В. Емельянова действительно оказалась результативной в работе с детьми с ЗПР.

Формирование функции мышц, участвующих в звукообразовании с использованием упражнений ФМРГ, позволяет разрешать проблемы нарушений голосового аппарата у детей с функциональным и органическим поражением нервной системы. «Фонопедический метод развития голоса» направлен на оздоровление голосового аппарата и его физиологических функций, способствует улучшению психоэмоционального фона человека. Важной особенностью метода является развитие способности к самоанализу и самоконтролю, анализу ощущения собственного тела.

Профессиональная исследовательская инициатива педагога нашла выражение в осуществлении коррекционно-педагогического процесса с использованием фонопедических техник системы В.В. Емельянова. Для музыкального руководителя в научно-педагогической деятельности это определяется как инновационный процесс, выражающийся в выдвижении идей, осуществлении деятельности, направленной на получение принципиально нового знания.

Значение термина «фонопедия» В.В. Емельянов определяет как «комплекс педагогических воздействий, направленных на постепенную активизацию и координацию нервно-мышечного аппарата гортани с помощью специальных упражнений, коррекцию дыхания, а также коррекцию самой личности обучающегося». В основе системы лежит координацион-

но-тренировочный метод, основанный на технологическом, отстраненном от музыкально-исполнительских задач подходе. Он основан на объективно существующих факторах голосообразования: биологической целесообразности, энергетической экономичности, акустической эффективности, обеспечиваемых саморегуляцией, самонастройкой, самообучением человека на базе его мозговой активности.

При психическом дизонтогенезе задержанного развития и патологии речи требуется системный подход к использованию психокоррекционных технологий. И.И. Мамайчук определяет понятие «психокоррекционные технологии» как совокупность знаний о способах и средствах проведения психокоррекционного процесса.

Центральным звеном в разработке психокоррекционных технологий является составление психокоррекционной программы, которая представляет собой системное воздействие, состоящее из нескольких взаимосвязанных блоков, реализующих задачи конкретной направленности. Рассматриваемая система ФМРГ, связанная с обучением, управлением голосом, воспитанием навыков правильного голосообразования, постепенной активизацией мышечного аппарата гортани при минимальной нагрузке, может быть рассмотрена как психокоррекционная технология, необходимая в работе с детьми в коррекционных дошкольных учреждениях. Способы и приемы использования данного метода в коррекционной практике основываются на природных системах голосообразующего аппарата и направлены на развитие целесообразного использования режимов работы гортани (регистров), активного голосообразующего выдоха, осуществляемого преимущественно внутренней дыхательной мускулатурой (трахеей, бронхами, легкими), певческого вибрато и управления его частотой и амплитудой (размахом по высоте и скоростью пульсации) с учетом особой формы рта, глотки, положения языка, принятых в академическом пении, особой артикуляции гласных и произношения согласных. С фонопедической методикой целесообразно использовать развивающие голосовые игры. В игре дети познают возможности своего голоса и учатся им управлять, включают энергетические ресурсы своего организма.

Игры с использованием детского русского народного фольклора имеют особое значение в музыкальном воспитании детей, они развивают устойчивость интонации в пении, а также умение согласовывать пение с движением. Игры могут проводиться без музыкального сопровождения вне музыкальных занятий под руководством воспитателя. Все эти методические приемы помогают лучше узнать индивидуальные возможности детей.

На занятиях с детьми используют народные попевки и небольшие песенки, имеющие подражательный характер (голоса птиц, животных, звуки окружающей действительности, повторяющиеся интонации). С их помощью у детей развивается слух, формируются дикция и артикуляция. Такие попевки в младшей группе, как «Ладушки», «Зайчик, ты зайчик»,

«Петушок», просты и очень нравятся детям. Протяжность в пении зависит от преобладания в словах текста гласных. Народные песни – отличный материал для обучения детей напевному пению. В средней группе используются народные песни: «Дождик, дождик, пуще», «Две тетери»; игры-хороводы: «Ходит Ваня», «Гуси вы, гуси». Пение песни «Дождик» помогает вырабатывать у детей чёткое произношение. Пропевание слов с частым повторением согласных *д, л* требует от детей активной артикуляции, а небольшой диапазон (*ля – соль*) не отвлекает их внимания на запоминание мелодических оборотов. Этой песней рекомендуется начинать работу с детьми над динамическими оттенками.

Пение песни «Две тетери» позволяет продолжать работу над напевностью исполнения. В песне первая фраза начинается и заканчивается тоникой, что помогает развивать у детей ощущение лада, а на примере второй половины мелодии закрепляется умение детей слышать и воспроизводить голосом постепенное движение мелодии вверх к тонике. В старшей группе используются такие народные попевки и песни, рекомендованные программой, как «Чики-чики, чикалочки», «Бай-качи», игры с пением «Ворон», «Васька-кот» ... Пропевание пятой и третьей ступени в песне «Чики-чики, чикалочки» позволяет добиться высокого звучания, а занимательный текст с использованием имён детей побуждает активно включаться в пение. Интонационной особенностью песни «Бай-качи, качи» является повторение мелодии в определённой последовательности. Пение этой песни позволяет детям усвоить гибкие мелодические обороты, а также устойчивое интонирование тоники.

Русская народная песня «Дудочка» – одно из упражнений, которое побуждает ребёнка чисто интонировать звуки, различные по высоте, расширяет диапазон голоса. А песня «Сорока, сорока, где была? Далеко» помогает детям уверенно различать чередование долгих и коротких звуков, точно воспроизводить ритмический рисунок попевки. Для более успешного развития песенного творчества рекомендуется использовать такой метод: начинать песню, а дети должны заканчивать её в той же тональности.

Таким образом, фонопедический метод является системообразующим в сотрудничестве всех участников образовательного процесса, что необходимо для успешного воспитания, образования, развития, социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ, обеспечения эффективности коррекционно-педагогической помощи. Интегративным критерием качества образовательного процесса здесь является инициатива как новое авторское действие профессиональной деятельности. Направленность инициативы обусловлена профессиональными затруднениями педагога, разрешение которых связано с продвижением и личностно-профессиональным развитием.

Т.В. Ехлаков
учитель русского языка,
Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат № 22 (VIII вида)
Невского района Санкт-Петербурга

Инновационные формы и технологии работы при формировании социального аспекта инклюзивного образования в условиях школы-интерната VIII вида

Формируя личность ребёнка с интеллектуальным недоразвитием, необходимо дать ему возможность регулярного погружения в социально значимую среду.

Не секрет, что дети, обучающиеся в стенах коррекционных интернатов, часто изолированы от процессов, происходящих вне образовательного учреждения. Им тепло и комфортно, они имеют шестиразовое питание, чистые постели и бесплатные экскурсии. Таким образом, постепенно мы формируем класс потребителей, которые заканчивая 9 или 11 классов, думают о том, что это отношение к ним будет продолжаться и далее.

Поэтому необходимо выводить учащихся за пределы интерната и активно привлекать их к участию во всевозможных конкурсах, олимпиадах и мероприятиях, проводимых как в Невском районе, так и в других районах города. Может быть тогда, потратив энергию и усилия, они, получив награду, поймут, что блага необходимо заработать «потом и кровью».

Не будем останавливаться на экскурсиях по городу и пригородам, так как они носят лишь познавательный характер. Расскажем о мероприятиях, проводимых среди учащихся коррекционных и массовых общеобразовательных школ, где они принимали активное участие.

Примечательно, что часто для участия в спортивных, художественных и интеллектуальных конкурсах учителя приглашают более способных детей из класса. Таким образом, они формируют класс «звёздочек» и остальное «болото», которое не принимает участия в общественной жизни вне стен интерната. Необходимо использовать интеллектуальный потенциал детей, которые не задействованы ни в спорте, ни в художественной самодеятельности.

В последние годы стало традицией участие в районных предметных конкурсах школьников вспомогательных школ VIII вида например, в Международном книжном салоне в Ленэкспо «Равные права – равные возможности», в региональной предметной олимпиаде по русскому языку и литературе для детей с ограниченными возможностями здоровья, проводимой Городским центром предметных олимпиад.

Активное участие проявили наши учащиеся старшей школы в работе II, III и IV Санкт-Петербургского детского благотворительного кинофестиваля «Детский КиноМай». Проведение данного кинофестиваля поддерживает благотворительный фонд «Детский КиноМай», что даёт возможность ежегодно проводить фестиваль детского кино в Санкт-Петербурге, Москве, Смоленске. В рамках подготовки к кинофестивалю проводятся конкурсы творческих работ в номинации «Лучшее литератур-

ное произведение», «Лучший мини-плакат». Работы воспитанников нашего интерната наряду с учащимися общеобразовательных школ были достойно оценены жюри кинофестиваля во главе с президентом Д. Месхиевым. В 2012 и 2013 гг. наши воспитанники становились победителями в номинации «Лучшее литературное произведение». Узнав о проведении в заключительный день фестиваля круглого стола по вопросам развития детского кино в России, наши воспитанники захотели высказать своё мнение и были приглашены на данное мероприятие. Сама атмосфера обсуждения вопросов, присутствие известных актёров, режиссеров и продюсеров, момент, когда у них спросили мнение о просмотренных фильмах – всё это оставило яркое впечатление об этом событии. По инициативе организаторов фестиваля в нашей школе проходили мастер-классы актёров театра и кино С. Перегудова и А. Носкова, где они раскрыли тайны актёрского ремесла и познакомили детей с нехитрыми приёмами своей профессии. Это яркий пример социальной инклюзии.

С января по март 2013 г. проходил городской конкурс «Быть здоровым, сильным и успешным», проводимый Городским центром медицинской профилактики. Необходимо было представить свои рисунки, доклады и презентации на заданные темы. Ученик нашей школы стал победителем в номинации «Компьютерный рисунок».

Несколько лет подряд классные руководители вместе со своими классами участвуют в районных конкурсах по профилактике правонарушений, безнадзорности и наркозависимости «Закон и Я», проводимых ПМС – центром Невского района. В 2012 г. работа шестиклассников стала победителем среди видеороликов в номинации «Социальная реклама». Ребятам удалось в коротком полуминутном сюжете поднять и обострить тему толерантного отношения подростков к лицам других национальностей.

При подготовке воспитанников к участию во всевозможных проектах приходится сталкиваться со множеством проблем, обусловленных их интеллектуальной недостаточностью, эмоциональной «бедностью», а порой даже с обычной ленью. Много времени в работе приходится уделять развитию мотивации школьника с ОВЗ.

Например, подросток не в состоянии в силу своего заболевания и возраста ярко выразить эмоции на сцене. Присутствует у него и боязнь выступления перед зрителями, и вероятность того, что он забыл свой текст, и много причин, которые он сам себе «напридумывал». Но заканчивается спектакль, звучат аплодисменты, и дети с горящими от возбуждения глазами спрашивают о следующем выступлении.

Какие факторы смогут помочь в достижении желаемого результата?

1. Интерес – наиболее часто испытываемая положительная эмоция. Он является исключительно важным видом мотивации в развитии знаний, навыков, интеллекта. Интерес – это единственная мотивация, которая может поддерживать повседневную работу нормальным образом. Он необходим для творчества. Сценический материал должен быть интересен детям. В 2010 г. мы организовали мероприятие, посвящённое Году учителя в России. Предложили детям материал в виде «Ералаша», т. е.

принять участие в конкурсе миниатюр на школьную тему. Например, сценки про прогульщиков, лентяев, двоечников, хулиганов. Некоторые учащиеся изображали самих себя, они смогли увидеть свои недостатки со стороны.

2. Важный элемент – эмоциональный контакт с детьми, отсутствие любого насилия, возникшие проблемы переводить в шутку.

3. Мотивация. Для поддержания интереса к премьере необходима работа вне мероприятия. Например, использовать яркие афиши, обязательно приглашать зрителей, раздавать пригласительные билеты родителям. Эти моменты станут дополнительным стимулом в работе над ролью. Например, в прошлом году мы предложили каждому классу старшей школы участвовать в конкурсе «Театральные подмости», в котором необходимо было инсценировать отрывок из литературного произведения, изучаемого в данном классе. Стимулом к работе послужили не только перечисленные выше факторы, но и приглашение на конкурс двух коррекционных школ Невского района и возникший при этом дух соперничества.

Безусловно, говорить о том, что дети с нарушением интеллекта могут принимать участие в глубокой образовательной инклюзии, рано. Но как средство для реализации инклюзии социальный образовательный компонент этого процесса необходим. Например, учебные планы коррекционных школ для детей с интеллектуальным недоразвитием значительно отличаются от учебных планов школ общеобразовательных. Конечно, это понятно, учитывая специфику обучающихся. Но, с другой стороны, это затрудняет социализацию детей и нарушает единство образовательного пространства. Пути решения этих проблем есть. Например, в учебном плане коррекционных школ VIII вида СПб введен тот же предмет, который с 1989 г. входит в учебные планы начальных классов общеобразовательных школ – «Окружающий мир». Для него совместно со школами города разработана современная программа и учебники.

В старших классах введен факультатив – «Основы компьютерной грамотности». Для ведения этого предмета также разрабатывается программа. В ее основу положена идея единства основных направлений разработки общеобразовательных и коррекционных программ и стремление достигнуть соотносимых результатов в усвоении учащимися основ компьютерной грамотности. Но подходы в структуризации, отборе методов обучения и другие методические тонкости предложены такие, чтобы они максимально отвечали возможностям детей с интеллектуальным недоразвитием. Школьники учатся создавать электронные адреса, осваивают интернет-пространство, регистрируются в социальных сетях. Мы не раз убеждались, что, виртуально общаясь со сверстниками, они не чувствуют какой-либо ущербности, а, напротив, ощущают себя полноценными интернет-пользователями.

Подводя итог, хочется заметить, что успешное и комфортное существование в современном обществе и есть результат социальной инклюзии, реально возможной в отношении школьников с интеллектуальным недоразвитием.

О.В. Жданова

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического образования,
Московский государственный гуманитарный
университет им. М.А. Шолохова (Анапский филиал)

Использование квест-технологий в инклюзивной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования

Введение федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) изменило ряд требований в системе подготовки бакалавров психолого-педагогического образования. Одним из видов профессиональной деятельности бакалавров рассматриваемого направления подготовки является психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании.

Реализация данного вида профессиональной деятельности предусматривает решение ряда задач, к числу важнейших из которых можно отнести следующие: дифференциальная диагностика для определения типа отклонений у ребенка, проведение психологического обследования детей с различными видами нарушений, составление психологического заключения, проведение занятий с учащимися по утвержденным рекомендованным коррекционным программам, проведение работы с педагогами и родителями с целью организации эффективных взаимодействий детей с отклонениями в развитии.

В основных требованиях к результатам освоения образовательной программы бакалавриата указанного направления подготовки определена целая совокупность компетенций, необходимых для овладения системой психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании. В целом эти компетенции можно отнести к группе компетенций практико-ориентированного характера. На наш взгляд, разрешение проблемы овладения этими компетенциями заключается в поиске новых путей и способов построения образовательного процесса, в том числе и через использование технологий деятельностного типа.

Сегодня в высшей школе круг существующих образовательных технологий уже очерчен и, возможно, разработка новых подходов к организации обучения в вузе должна происходить не только путем создания новых технологических алгоритмов, но и путем интеграции уже существующих и положительно себя зарекомендовавших.

В данном направлении наибольший интерес представляет интеграция игровых технологий, технологий проблемного и проектного обучения. Одна из моделей подобной интеграции – квест-технологии.

Термин «квест (квестор)» происходит от латинского слова *quaero* – ищу, разыскиваю, веду следствие; в переводе с английского языка *quest* – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой; термин также служит для обозначения одной из разновидностей компьютерных игр, требующих от игрока

решения умственных задач. В обобщенном виде понятие «квест» – это игра, в которой необходимо решать задачи для продвижения по сюжету; суть подобной игры в том, что, как правило, есть некая цель, дойти до которой можно, последовательно разгадывая загадки, каждая из которых – ключ к следующей точке и следующей задаче.

В конце прошлого столетия квесты из игровой сферы переместились в образование. Образовательный квест отличается от обычного игрового постановкой и решением образовательных, а не развлекательных целей и задач. Участник проекта выполняет учебную задачу, прибегая к имеющимся у него знаниям и опыту, а также используя в случае незнания справочную информацию, в том числе и Интернет. Мы понимаем образовательные квесты как систему проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения, которой используются различные ресурсы.

Существуют различные классификации образовательных квестов:

1) «живые» (построены на коммуникационном взаимодействии между игроками, способствуют развитию аналитических способностей участников) и веб-квесты (связаны с использованием различных сервисов сети Интернет и различных электронных образовательных ресурсов);

2) монодисциплинарные (охватывают содержание одной из дисциплин) и междисциплинарные (в структуре содержат материал нескольких дисциплин и(или) модулей дисциплин);

3) кратковременные (реализуются в рамках одного учебного занятия) и долговременные проекты (могут длиться до 3–4 учебных занятий и более);

4) простые (состоят из нескольких заданий, обычно объединённых в один квест логической цепочкой, не требуют поиска дополнительной информации, а рассчитаны на сообразительность) и сложные (состоят из нескольких заданий (как правило, 10–12), решение которых возможно не только с помощью интуиции и имеющегося опыта, но и в большинстве случаев с помощью дополнительной информации);

5) линейные (задания построены по цепочке), штурмовые (все студенты получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач) и кольцевые (представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг);

6) индивидуальные и командные квесты.

Опираясь на предложенную систематизацию образовательных квестов (автор Берни Додж), мы разработали и апробировали систему квест-технологий в инклюзивной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования, содержащую следующие виды заданий.

1. Пересказ – в квесте понимается как демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа. Это простой вид квестового задания; использовался нами на семинарских занятиях наиболее часто в индивидуальной форме. Студентам предлагалось прочитать и пересказать статьи отечественных специалистов в данной области (например: пересказ статьи Н.Н. Малофеева «Проблемы

инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья»).

2. Компиляция – в образовательных квестах понимается как трансформация формата информации, полученной из разных источников. Подобные квесты предполагали составление творческих работ на основе исследований известных специалистов на заданную тему. Таким образом, используя несколько авторских статей, студенты проводили компиляцию данных исследований в свободной творческой форме, т. е. составляли свою статью, макет своей статьи. Приведем пример задания: используя статью Д.В. Зайцева «Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями» и статью Н.М. Назаровой «Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения», составьте макет собственной статьи. Подобное задание может быть программированное (т. е. с уже заданной темой статьи) или свободное.

3. Работа с педагогическими этюдами. Подобный вид квестового задания был введен нами самостоятельно и предполагал ознакомление студентов с хрестоматийными материалами, анализ их содержания и обсуждение в группе. Особого внимания заслуживает подготовка ответов на вопросы, сформулированные после текстов. Важным является обсуждение возможности применения полученного теоретического опыта в практической педагогической деятельности. Приведем пример задания: Прочитайте отрывок статьи Л.С. Выготского «Дефект и компенсация». После прочтения статьи ответьте на вопросы: согласны ли Вы с позицией автора? Обоснуйте свою точку зрения.

4. Составление психолого-педагогического эссе – выполнение данного вида квестов предполагало написание небольшого прозаического сочинения в свободной композиции, которое выражало индивидуальные впечатления студента по проблеме инклюзивного образования. Данный вид квестов мы использовали при завершении изучения раздела дисциплины, а также по окончании прохождения студентами практики (как учебной, так и производственной); они выполнялись в свободной форме письменно, а также с помощью презентации и не претендовали на определяющую или исчерпывающую трактовку обсуждаемого предмета.

5. Проведение психолого-педагогического исследования. В структуру данных междисциплинарных квестов входило осуществление, сбор и первичная обработка информации об истории развития ребенка. Квесты включали работу с анамнестическими картами развития детей, картами истории болезни, картами первичных обследований и т. п. Целевая принадлежность квестов – овладение студентами практическими навыками чтения специальной документации, навыками психолого-педагогической диагностики детей с отклонениями в развитии, дифференциальной диагностики определения типа отклонений.

6. Убеждение в образовательных квестах – понимается как действия по склонению на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц. Убеждения являлись завершающими в ходе проведения семинарских и практических занятий и требовали от студентов уже сформированного представления об инклюзии. Выполнение данных за-

даний происходило в парной работе, где один из участников являлся сторонником, а другой противником инклюзивной практики. Каждый из участников парной работы убеждал оппонента в своей правоте. Наиболее продуктивно квесты-убеждения могут применяться при проведении психолого-педагогических дебатов по проблемам инклюзии.

7. Аналитические квесты – подобные квест-задания представляли собой вариант веб-квестов и включали поиск и систематизацию статистических сведений, касающихся детей с отклонениями в развитии, подготовку статистических справок. При их выполнении студент обращался к информационным ресурсам сайтов: <http://statistika.ru/>, <http://www.gks.ru/>, <http://минобрнауки.рф/> и др.

8. Решение квестовых педагогических задач. Они представляют собой задания, позволяющие формировать профессиональную компетентность будущих специалистов. Содержание подобных задач носит межпредметный характер, а решение их предполагает анализ условий, постановку целей и задач предстоящей деятельности, выдвижение гипотез и проектирование деятельности по их проверке, оценку и корректировку деятельности на основе рефлексии результатов. Решение такой задачи не всегда однозначно и предполагает возможность выбора альтернативных решений и их обоснование. Квестовые педагогические задачи могут быть разных уровней (базовый, конструктивный, профессиональный).

9. Самопознание. Цель данных живых квест-заданий – изучение собственной готовности студентов к инклюзии, изучение способности к контролю и регуляции своего эмоционального состояния в процессе взаимодействия с детьми, имеющими отклонения в развитии, и их родителями. В основном они проводились с помощью различных опросников и тестовых методик изучения готовности специалистов к инклюзии.

10. Планирование и проектирование – представляют собой живые практические квесты, направленные на разработку плана урока (занятия) в инклюзивном классе (группе), проекты внеурочного мероприятия с детьми инклюзивного класса (группы) и(или) их родителями и т. п.; чаще всего данные задания были программными и, как правило, не вызывали трудностей при их выполнении.

Наибольший интерес квестовые технологии представляют в организации и проведении командных квестов, что согласуется с требованием ФГОС по формированию коммуникативных компетенций у будущих специалистов.

Мы использовали командные квесты при решении главной и наиболее сложной, на наш взгляд, задачи инклюзивного образования – составление индивидуальной образовательной программы (далее – ИОП) обучения ребенка с особыми образовательными потребностями (далее – ООП).

Как известно, составление ИОП проходит ряд основных этапов:

- 1) комплексная диагностика ребенка с ООП;
- 2) выдача и ознакомление с заключением диагностики и рекомендациями;

- 3) оформление ребенка в образовательное учреждение;
- 4) разработка рекомендаций специалистов;
- 5) составление ИОП обучения ребенка с ООП.

Подобные командные квесты предусматривали своего рода деловую игру с несколько скрытым сюжетом, но известной конечной целью – составление ИОП. При проведении данной квестовой игры студентам приписывались различные роли: руководитель образовательного учреждения, учитель начальных классов, родитель ребенка с ООП, психолог образовательного учреждения, социальный педагог образовательного учреждения, психолог ПМПК. Преподавателю приписывалась роль координатора по инклюзии, который осуществлял руководство проведением данного командного квеста.

Поэтапное проведение данной квест-игры начиналось с комплексной диагностики ребенка с ООП, составления и заполнения бланка заключения ПМПК, которое предлагалось студентам в стандартном варианте. Подобная диагностика проводилась студентами самостоятельно в ходе прохождения производственной практики или в межсессионный период. Опыт работы с данным заданием показал, что к моменту проведения описываемой командной квест-технологии каждый студент имел на руках 3–4 подобных заключения, что позволяло их использовать многократно.

Последующий этап составления ИОП включал выдачу и ознакомление с заключением диагностики и рекомендациями. На данном этапе участвовали все студенты, обсуждение заключения и рекомендаций проводилось сначала в индивидуальной форме, затем обсуждалось коллективно.

Самый кратковременный этап составления ИОП заключался в оформлении ребенка в образовательное учреждение. Здесь ведущая роль предлагалась студенту – «руководителю» образовательного учреждения, который проводил стандартную процедуру оформления ребенка в образовательное учреждение.

Одним из самых ёмких этапов работы в данной квест-игре являлся этап разработки рекомендаций специалистов. Проведение данного этапа предусматривало строгое распределение ролей между студентами (учитель инклюзивного класса, психолог, социальный педагог, тьютор и др.). В связи с возникающими сложностями самостоятельной разработки подобных рекомендаций мы предлагали студентам перечень готовых рекомендаций (из специальной литературы), из которых они производили отбор только тех, которые соответствовали их функциональным обязанностям. Наиболее частые ошибки на данном этапе – приписывание себе рекомендаций других специалистов, неумение четко разграничить свои функциональные обязанности от обязанностей других специалистов.

Заключительный этап квест-игры заключался в составлении ИОП обучения ребенка с ООП. На этом этапе участвовали все участники квест-игры, в задачу которых входило обобщение имеющихся разработанных рекомендаций в единую структуру ИОП. За основу структуры ИОП брались готовые варианты (схемы), разработанные отечественными специалистами. Первоначально мы использовали вариант составления ИОП

на одну четверть обучения, впоследствии в ходе завершения изучения специальных дисциплин мы апробировали составление ИОП на полугодие.

Таким образом, проведение подобных занятий имело выраженный командообразующий эффект: дополнительное неформальное знакомство студентов между собой в приписываемых ролях, повышение принятия студентами друг друга, развитие чувства доверия, общности и чувства «мы». В конечном итоге командные квест-игры способствовали формированию у студентов установки на достижение общей цели. Кроме того, студенты получали тренировку собственного поведения в нестандартных изменчивых, требующих креативности и зачастую стрессоустойчивости условиях. Часто во время подготовки и проведения подобных квестов участникам приходилось устанавливать контакты с окружающими их людьми, запрашивать информацию, проводить опросы и тестирование и т. п.

Не отрицая роль и значение веб-квестов, нам бы хотелось подчеркнуть важность именно «живых» образовательных квест-технологий, которые наряду с тем, что делают процесс инклюзивной подготовки специалистов образования более привлекательным, способствуют развитию интеллектуальных, творческих способностей молодежи, но еще и формируют навыки командообразования и самоорганизации.

А.А. Жеребцова

учитель-логопед,

ГБОУ № 696 Приморского района Санкт-Петербурга

Психологические проблемы, возникающие при интеграции детей-алаликов дошкольного возраста в среду говорящих сверстников

Рассматривая интеграцию как процесс сопровождения детей с ограниченными возможностями в их социализации и индивидуальной самореализации, необходимо учитывать определенное отношение нашего общества к таким детям, сложившиеся исторически.

Нам следует научиться воспринимать индивидуальные особенности тех или иных детей не как проблему для их адаптации и образования, а как возможность более глубокого познания процессов образования и обучения. Поэтому изменить отношение к «особым» людям в обществе, обеспечить равные права и равные возможности людей с отклонениями в развитии и обычных членов социума – это одна из главных задач интеграции.

Для ребенка с отклонениями в развитии интеграция прежде всего означает включение его в коллектив обычных сверстников и возможность получить полноценное образование независимо от его состояния здоровья, уровня развития, религиозной принадлежности, статуса его родителей и прочих различий. Интеграция ребенка с ограниченными возможностями в процесс образования предполагает создание образовательного пространства, в котором могут совместно получать качественные знания «особые» дети и их обычные сверстники.

Это становится возможным только при создании соответствующих условий, учитывающих особенности каждой категории детей, их коммуникативной, когнитивной, двигательной сфер деятельности. Кроме того, необходимо вести большую просветительскую работу в обществе с тем, чтобы сломать сложившиеся стереотипы о необходимости изоляции «особых» детей от обычных сверстников. Надо всячески поддерживать любые положительные попытки сверстников и взрослых вступать в коммуникацию с такими детьми и поощрять интеграцию этих детей в общество. Мы должны создать возможность любому педагогу, столкнувшемуся в своей работе с «особым» ребенком, получить всестороннюю помощь и поддержку в приобретении знаний и навыков работы по интегративному образованию.

Не только педагоги, но и семья «особого» ребенка должны быть подготовлены к работе по интеграции его в общество сверстников и социум. В настоящее время не все родители могут принять проблемы своего ребенка, а это влечет за собой трудности, возникающие во взаимодействии семьи и общества. К сожалению, родители не всегда могут адекватно оценить, что в поведении ребенка связано с его органическими проблемами, а что является недостатком воспитания – родительской педагогической некомпетентностью. Очень часто родители находятся в стрессовой ситуации, имея детей с патологиями в развитии, и не могут адекватно оценить, что некоторые недостатки ребенка вторичны и связаны с их желанием ограничить свое чадо от всех невзгод и трудностей на жизненном пути, а это в свою очередь может привести к незрелости эмоционально-волевой сферы, что еще больше осложнит процессы интегративного образования. Родителям необходимо помнить, что любые неадекватные методы воспитания наносят вред формирующейся личности ребенка и могут повлиять на его психическое здоровье. Следовательно, только совместные усилия педагогов, специалистов и семьи могут дать желаемые результаты по интеграции ребенка в общество обычных сверстников и мир взрослых.

Успех интегративного образования зависит также от адаптации среды к данному конкретному ребенку, находящемуся в ней. Программа должна быть тщательным образом спланирована для достижения конкретных целей обучения индивидуума.

Так для работы с детьми с диагнозом «моторная алалия» первой и основной целью является вызывание речи как основного средства коммуникативного общения человека.

Для решения этой задачи, прежде всего, необходимо провести тщательную диагностику с тем, чтобы выявить уровень интеллектуального развития, качество и количество пассивного словаря ребенка, сформированность его фонематических процессов, наличие у него навыков общения со сверстниками и взрослыми, навыков жестовой речи и навыков самообслуживания. Отсутствие речи и, как следствие, недостаточно сформированное логическое мышление часто приводит к ошибочным выводам о сформированности познавательной сферы ребенка-алалика в целом.

Можно отметить ряд характерных сложностей адаптационного периода по вхождению в коллектив детей с таким диагнозом, прежде всего это:

- отсутствие речи как средства коммуникации;
- ситуативный уровень понимания речи окружающих, часто осложненный бедным пассивным словарем ребенка;
- обучение в группе;
- приспособляемость к распорядку дня;
- отсутствие понимания (затрудненное понимание) словесной инструкции;
- невозможность взаимодействовать со сверстниками во время игры и как следствие этого – нежелание сверстников включать неговорящего ребенка в свою игру.

Все это указывает на то, что период адаптации детей-алаликов может быть гораздо более длительным, чем у их обычных сверстников. Это приводит к затруднению освоения программного материала и еще раз подтверждает необходимость создания индивидуальной программы обучения с учетом особенностей каждого ребенка. При формировании программы надо основываться на результатах диагностики, которые помогут подобрать наиболее функциональные способы подачи материала и возможности обучающей среды. Только совместная работа специалистов по формированию интегративного образования ребенка, с учетом особенностей его психоэмоционального и интеллектуального развития может дать положительный результат в гармоничном развитии личности. Кроме того, необходима консультация специалистов (психолога, логопеда, а при необходимости и дефектолога) для всего персонала, который будет задействован в работе с «особым» ребенком. Только совместные грамотные усилия всего коллектива сотрудников образовательного учреждения, куда попадает такой ребенок, могут дать положительную динамику его развития. Основной задачей педагогов является поиск адекватных форм и методов воздействия для всестороннего развития ребенка.

Для ребенка-алалика это, прежде всего, четкая и простая в понимании речь не только педагога, но и воспитателей, и других сотрудников.

Надо помнить о том, что дети-алалики, как и обычные дети, развивают свои социальные навыки через непосредственный опыт. При грамотном руководстве педагога этот процесс может дать положительные результаты и поможет реализовать потенциал ребенка-алалика в полном объеме.

Часто данный диагноз осложнен такими сопутствующими, как: гиперактивность, гиперазбудимость, рассеянное внимание. Это накладывает отпечаток на усвоение материала в целом. Поэтому в программе индивидуального обучения необходимо учитывать объем и время подачи материала, а также его эмоциональную окраску.

Недостаточно сформированный пассивный словарь еще больше затрудняет степень понимания услышанного, что приводит к плохому запоминанию новых слов и понятий, появлению усталости уже через короткий промежуток времени, и, как следствие, наблюдается повышенная отвле-

каемость ребенка. Следует очень внимательно относиться к оснащению каждого отдельного занятия, чтобы избежать попадания в поле зрения ребенка раздражителей, не относящихся к теме занятия.

Необходимо постоянно работать над уровнем развития памяти ребенка-алалика, что поможет компенсировать незрелость механизмов ее производительности.

Создание положительного эмоционального настроения – необходимый фактор успешной работы детей-алаликов, для этого необходимо использовать методы поощрения и стимулирования как залог совместной плодотворной работы педагога и ребенка.

Нельзя не остановиться на взаимодействии со сверстниками: если в период адаптации с ребенком-алаликом обычно никто не играет, то за время совместной работы на занятиях и пребывания в одном коллективе дети учатся воспринимать его таким, какой он есть, и активно включать «особого» ребенка в свою деятельность. Это в свою очередь благотворно влияет на обе стороны: ребенок-алалик начинает воспроизводить звуки речи и слова по подражанию, воспринимать себя как личность в коллективе, учиться совместному процессу созидательного творчества, а дети учатся толерантности к сверстникам, отличным от них.

При правильном формировании интегративной программы образования, взаимодействии и взаимопонимании всех участников процесса, включая семью, ребенок-алалик в своем развитии может добиться полного выравнивания с обычными сверстниками.

А.В. Закрепина

кандидат педагогических наук, доцент,

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования

Коррекционное обучение детей с тяжелой черепно-мозговой травмой в условиях стационара

Тяжелая черепно-мозговая травма (ТЧМТ) у детей – достаточно распространенная причина выраженных нарушений психического развития и дезадаптации, что требует на этапе реабилитации в стационаре своевременной систематической коррекционно-педагогической помощи ребенку с ТЧМТ и специальной психолого-педагогической помощи близким взрослым для дальнейшего развития и воспитания ребенка.

Как показывает педагогический опыт работы с детьми после ТЧМТ, оказание такой помощи является в ряде случаев более сложной задачей, чем помощь детям с тяжелыми врожденными нарушениями развития.

На базе Научно-исследовательского института травматологии и детской хирургии (НИИ НДХ и Т, Москва) было проведено исследование (2004–2013), посвященное научному обоснованию и разработке содержания, а также условий коррекционного обучения детей с тяжелой черепно-мозговой травмой.

В качестве гипотезы выдвигалось предположение о том, что дети с тяжелой травмой мозга, находящиеся в стационарных условиях реабилитации, нуждаются в специальном обучении, а их близкие – в психолого-

педагогической помощи. Выявление и оценка возможных проявлений психической активности у детей с ТЧМТ позволяют определить доступный им уровень взаимодействия с окружением и, соответственно, обеспечить дифференцированный подход к содержанию, методам и приемам коррекционного обучения. Основным направлением работы дефектолога на начальных этапах обучения является стимуляция у ребенка форм психической активности, необходимых для восстановления и развития его взаимодействия с близким взрослым как основным посредником его отношений с окружающими. Показателем эффективности коррекционного обучения является положительная динамика в развитии этого взаимодействия.

В эксперимент были включены 98 детей в возрасте от 1,5 до 15 лет: 19 – раннего возраста, 36 – дошкольного и 43 – школьного. Использовались такие методы исследования, как изучение медицинских карт стационарного больного, наблюдение за ребенком, психолого-педагогическое обследование, диагностическое обучение.

По клиническим показателям у всех обследованных детей отмечалась сочетанная тяжелая черепно-мозговая травма. Большая часть детей (57 пациентов) находились в вегетативном состоянии.

Психолого-педагогическое обследование детей позволило обнаружить возможные проявления их психической активности, исходные формы и динамика которых в процессе направленных специальных воздействий и стали впервые объектом педагогического исследования. Наблюдаемый актуальный уровень активности всех детей был крайне низким, преобладала выраженная дефицитарность и инертность ее проявлений.

Наблюдение первой группы (57 случаев) показали, что психическая активность этих детей характеризовалась наибольшей дефицитарностью проявлений, которая реально препятствовала их восстановлению: в большинстве случаев (у 30 детей) они не реагировали на голос взрослого и не подавали сигналов о своих потребностях, а у некоторых (27 детей) наблюдались вегетативные и произвольные двигательные реакции, а также их усиление при тактильном воздействии и при повороте тела ребенка.

Наблюдение за детьми второй группы (41 случай) показали, что они по-другому реагировали на взрослого и проявляли в ответ на стимулы двигательную активность, мимические и эмоциональные реакции, а также пытались проследить взглядом за игрушкой.

Анализ и систематизация выраженных проявлений психической активности всех детей позволили выделить следующие возможные уровни доступного им взаимодействия со взрослым: уровень произвольного реагирования с преобладанием вегетативных проявлений психической активности, уровень произвольной активности с появлением сочетанных движений и уровень появления элементов произвольного поведения и понимания обращенной речи. Учет этих уровней явился основанием для дифференцирования формы и разработки содержания диагностиче-

ского обучения как начального этапа коррекционно-педагогической работы с детьми на этапе их лечения в стационаре.

Были разработаны три диагностические программы, определены способы организации и содержание возможных форм взаимодействия в процессе целенаправленного коррекционного обучения.

Первая диагностическая программа предназначалась для группы самых тяжелых по состоянию детей (30 из 57) и была направлена на стимуляцию минимальных проявлений активности ребенка. Особенности организации взаимодействия на этом уровне определялись наиболее ограниченными возможностями детей. Это требовало обязательного включения близкого ребенку взрослого в педагогическую работу как постоянного посредника между ним и воздействиями извне и для обучения его тонкостям обращения с ребенком – внимательности, отзывчивости на реакции, умениям оценивать их изменения.

Вторая диагностическая программа предназначалась для группы детей из девятнадцати человек (19 из 57) и была направлена на расширение объема произвольной активности ребенка в общении с новым взрослым. На этом уровне организации взаимодействия восстанавливались ведущие сенсомоторные комплексы, которые обеспечивали появление у детей ориентации на голос и лицо взрослого. Уделялось внимание обучению близких взрослых совместным манипуляциям и действиям, которые помогали бы расширить произвольную активность ребенка.

Третья диагностическая программа была разработана для 49 детей, у которых наблюдалась эмоциональная и двигательная активность в ответ на прикосновения игрушкой и голос взрослого. Организация взаимодействия на этом уровне качественно отличалась предметно-игровой насыщенностью и интенсивностью занятий, большей включенностью ребенка в ситуации ухода (кормление, переодевание, медицинские процедуры), более длительным проявлением компонентов ориентировочного поведения в ответ на действия и слова взрослого в ситуации обучения.

Коррекционное обучение выстраивалось поэтапно в доступном уровне взаимодействия ребенка со взрослым.

На начальном этапе у детей активизировались разные виды реакций (зрительных, слуховых, двигательных) на нового взрослого. Во время игровых манипуляций ребенка гладили по ладошке, по голове, касались его же руками лица, губ, волос, а также лица близкого взрослого, совершали предметно-игровые действия.

Затем создавалась игровая ситуация, совместно с ребенком его руками изучались разные предметы, выполнялись предметно-игровые действия.

На следующем этапе педагог закреплял совместные действия ребенка с игрушкой во время изменения положения его тела. Игровые действия и манипуляции выполнялись в разных положениях, в которых ребенка приучали манипулировать и действовать игрушкой.

В коррекционном обучении использовались короткие речевые инструкции: поворачивай голову – вот игрушка, тяни руку, достань игрушку, трясги погремушку, бей в бубен, толкни мяч, дай мне ручку – будем здороваться. При этом голос педагога менялся: усиливался, понижался или повышался. Таким образом, у детей стимулировались однократные зрительные, слуховые и двигательные реакции, которые впоследствии начинали усиливаться, постепенно перерастая в более сложные комплексы в ответ на воздействия и голос взрослого.

Выводы. У детей экспериментальной группы наблюдалась разная динамика проявлений психической активности в процессе коррекционного обучения: от отдельных рефлекторных реакций до компонентов ориентировочного поведения. Выявлено, что независимо от возраста восстановление психической активности при тяжелой травме мозга – это возврат на ранние ступени ее онтогенеза. У детей раннего возраста восстановление идет на фоне развития общения и формирования привязанности к близкому взрослому, появляются начальные формы избирательности в отношении с окружением; у детей дошкольного возраста большую роль во взаимодействии играют способность к совместным действиям и подражательные навыки; для детей школьного возраста становится более очевидной избирательность в положительных впечатлениях, которые были значимы для них в преморбидном опыте, прежде всего, в бытовом.

В большинстве случаев (87) у детей с ТЧМТ отмечалось усложнение форм ориентировочного поведения, в более стабильном включении ребенка в совместные со взрослым действия. В наиболее тяжелых случаях (11 детей) положительная динамика выявлялась в значимых качественных изменениях проявлений активности на исходном уровне: в более выраженных признаках настройки ребенка на ориентировку в окружении, в избирательности реагирования на воздействия взрослого, в расширении спектра рефлекторных реакций.

Максимальные возможности были обнаружены у детей при их ранней реабилитации и сравнительно малом возрасте (у двух детей раннего и трех – дошкольного возраста). Немаловажным фактором, влияющим на эффективность восстановления детей после ТЧМТ, явилось обучение близких ребенку взрослых приемам стимуляции психической активности, характерной для ранних этапов онтогенеза, и способам последовательного построения на их основе развивающего взаимодействия.

Таким образом, несмотря на тяжесть состояния детей с ТЧМТ, при направленных воздействиях взрослого можно наблюдать, прежде всего, качественное изменение их психической активности. Это, в свою очередь, служит пониманию роли коррекционного обучения в раскрытии потенциала психического развития детей с ТЧМТ и подчеркивает необходимость специальной педагогической работы с детьми после тяжелой травмы мозга как значимой составляющей междисциплинарной практики реабилитации.

Занятия глинотерапией с воспитанниками реабилитационных центров

Около пятнадцати лет мы работали с воспитанниками реабилитационных центров как педагоги-психологи. Все эти годы – это поиск интересных технологий и подходов, которые помогают раскрыть ресурс ребёнка.

Пройдя обучение в мастерской «Феникс», мы получили начальные навыки по работе с керамикой (обжиг, декорирование и т. п.). Занятия стали проводиться с детьми, которые с огромным удовольствием взаимодействуют с глиной. В основу данной статьи были положены наблюдения психологов, которые уже занимались с детьми глинотерапией.

«Работа с глиной ценна в работе с детьми, испытывающими затруднения и страх перед рисованием, а также с теми, на сознание которых довлеют "культурные, шаблонные" представления о "красивом и безобразном", заставляющие их считать, что они ничего хорошего нарисовать не могут. Их опасения перед работой с глиной становятся менее выраженными» [1, с. 110]. Нейл Кейб отмечает: «Одним из следствий насилия над ребенком, его социальной запущенности, является сенсорная депривация. Ребенок оказывается лишен достаточного количества стимулов, воспринимаемых пятью органами чувств. Основным подходом к восстановлению таких детей, является их сенсорная стимуляция в психологически безопасных условиях с надежными границами при поддержке и помощи со стороны психолога» [1, с. 106].

Глина дает сильную тактильную стимуляцию, вызывая у ребенка большое удовольствие и оказывает заметный терапевтический эффект. Глина предполагает активный тактильный контакт, дает возможность ребенку как можно более полно освоить ее пластические возможности. Дети часто пробуют глину на вкус, запах. Линн Хэдли в статье «Создание глиняных композиций» делает ссылку на В. Оклендер, которая считает, что «работа с глиной позволяет затронуть наиболее ранние скрытые психические процессы» [2, с. 90].

Глину можно назвать «волшебной» ещё и потому, что она универсальное психотерапевтическое средство для детей с самыми разными проблемами. Агрессивный ребенок, работая с глиной, может дать выход своей агрессии. Те малыши, которые испытывают чувство неуверенности и страха, занимаясь лепкой из глины, обретают чувство контроля и владения собой. Почему так происходит? «Глина – это вещество, которое легко удалять, и для ее использования не существует строгих специальных правил. Крайне трудно сделать ошибку при работе с глиной. Дети, испытывающие потребность в улучшении самооценки, получают необыкновенное ощущение *Я* в процессе использования глины», – пишет Вайолет Оклендер.

По ее наблюдениям, болтливым детям работа с глиной помогает избавиться от избытка слов, а у малышек с задержкой речевого развития стимулирует словесное выражение своих эмоций.

Наши занятия с детьми лепкой из глины подчинены следующим целям:

- развитию творческого начала, художественного самовыражения;
- эстетическому и эмоциональному воспитанию;
- работе с социальной беспомощностью ребенка.

Социальная беспомощность наших воспитанников проявляется в том, что многие ситуации жизни, общения со взрослыми и сверстниками фрустрируют его, ставят в тупик, вызывая бурные эмоции, реакции негатива, протеста, сопротивления. Это проявляется в конфликтных взаимодействиях детей, нежелании, а вернее, неумении продолжать сотрудничество («не буду», «я не умею», «у меня не получится» – очень частые реакции воспитанников).

Занятия с глиной помогают ребенку «пройти», преодолеть кризисные моменты, барьеры, ощущение своей неуспешности, дать ему прочувствовать, что он может влиять на ситуацию, изменяя ее, быть основным ее участником. Это позволяет и в социальных взаимодействиях преодолевать свою беспомощность, несостоятельность, наладить общение с миром, осуществить эти «мягкие переносы», которые являются одним из смыслов арт-терапии.

Включение ребенка в процесс творчества помогает ему почувствовать себя творцом, создателем, «разбудить в нем волшебника», дает возможность компенсации когнитивных и поведенческих нарушений.

Почти у каждого ребенка – гиперактивность и синдром дефицита внимания, что не дает ему возможности быть согласованным и успешным в деятельности, в том числе учебной. Работа с глиной помогает снять импульсивность, гиперактивность, развивает внимание, самоконтроль, межполушарные взаимодействия. Это позитивно влияет на самочувствие детей, развивает творческое начало, воображение, задает ребенку определенный стимул, цель. Здесь используется, прежде всего, исцеляющий эффект самого процесса творчества и самовыражения. Дети очень любят дарить свои работы родственникам. То, что работу можно подарить кому-то, также побуждает ребенка к творчеству.

Занятия начинаются с подготовки глины к работе. А для этого необходимо сначала разбить до состояния мелких камушков крупные куски глины, потом их просушить. Потом глина замачивается водой, вымешивается, скатывается в шарики, удобные для хранения и предстоящей работы.

Дети участвуют во всех этапах подготовки глины к работе. Очень важен процесс вымешивания глины. Доказано, что взаимодействие с этим материалом и водой снимает напряжение. Ребенку говорится, что очень важно для успешной работы хорошо вымесить глину, чтобы не осталось комочков и воздуха. Обычно для этого приглашаются наиболее импульсивные, гиперактивные ребята. Это помогает им еще проявить и качество коллективизма, так как идет подготовка глины к работе всего коллектива.

В основном проводятся групповые занятия (по 5–6 человек). Ребенок выбирает, что он будет лепить из глины. В дальнейшем каждый занимается своей работой.

Первое занятие – это, как правило, знакомство с материалом. На нем не показываются приемы работы с глиной, а ребенок вынужден сам найти, догадаться или изобрести свой способ, свой стиль взаимодействия с глиной, почувствовать материал, ощутить его сопротивление или наоборот.

Через несколько занятий детям предлагаются в виде некой подсказки основные приемы, которые облегчают ребенку реализовать свой замысел.

Это шнуротехника (лепка из приготовленных «шнурков» или «колбасок», которые определенным образом приготавливаются и соединяются) и пластовая техника (глина раскатывается скалкой и выравнивается, что облегчает выполнение более объемной работы).

Вместе с детьми готовится шликер (объясняется, что это «клей» для глины), показывается и рассказывается, как с ним работать.

Для чего нужны стеки, дети, как правило, догадываются сами и пользуются ими.

После самостоятельного взаимодействия с глиной дети очень быстро осваивают все подсказки, связанные с техникой исполнения, т.к. они основаны на принципе рациональности, удобства, снимают «сопротивление материала», дают возможность расширить диапазон умений, реализовать творческий замысел более успешно. Одно из любимых занятий – изготовление амулетов, кулонов.

В дальнейшем идет очень успешное взаимообучение, взаимообогащение «вприглядку» или с помощью объяснения, показа, научения детьми друг друга, что они с удовольствием делают.

На изготовление одной поделки необходимо несколько занятий, а иногда и неделю. Это дает проявить и даже развить ребенку качество терпения, устойчивость мотивации, повышает самооценку, к завершению работы, закрепляет состояние успешности в преодолении трудностей.

Уделяется внимание обсуждению того, что было трудно, что понарилось в работе, чему она научила тебя, чему ты научился. Ребенок, как правило, гордится своей работой, любит ее, видит в ней творение, что очень важно для процесса арт-терапии. Если ребенок в полной мере реализовал свой замысел, то, как правило, он берется за выполнение следующей работы, которая требует большего мастерства, совершенства. Часто дети сами придумывают технологии. Любые творческие находки детей получают поддержку через слова поощрения, одобрения. С удовольствием лепят и воспитатели.

В мастерской устраиваются выставки. Дети с удовольствием рассматривают свои и чужие творения, а когда они готовы, высохли, (а это порой несколько дней), начинается их декорирование. Здесь ребенок выбирает цветовую гамму для своей работы, идет раскраска и обработка лаком.

Совместное участие в художественной деятельности способствует созданию отношений эмпатии и взаимного принятия, помогает развить чувство внутреннего контроля.

Лепка и декорирование работ:

- предусматривают упорядочение цвета и форм;
- создают возможность для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развивают способность к их восприятию;
- развивают художественные способности, взгляд художника;
- повышают самооценку, создают чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления и проявления скрытых талантов.

Глина выступает как способ постижения своих возможностей, окружающей действительности, моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций как положительных, так и отрицательных, негативных.

Лепка снимает психическое напряжение, стрессовое состояние, страхи. Глина будет такой, какой пожелает ее сделать сам ребенок (шарик превращается в лепешки, слоненок в жирафа и наоборот). Таким образом, художественное самовыражение так или иначе связано с укреплением психического здоровья ребенка и вполне может рассматриваться как психологический и коррекционный фактор. Работа с глиной полезна не только с точки зрения психоэмоциональной коррекции, мелкой моторики, координации движения, она компенсирует нехватку сенсорного опыта, восполняя сенсорный недостаток.

Работа в арт-психопедагогическом направлении с воспитанниками СРЦН показала, что эти занятия:

- вызывают положительные эмоции ребенка,
- помогают преодолеть апатию и безынициативность, подтолкнуть к более активной жизненной позиции;
- пробуждают мотивацию радостно вступить в завтрашний день, чтобы доделать свою работу;
- помогают ребенку реализовать внутренние потенции, а не внешние, как, например, стремление к лидерству;
- помогают в развитии вербального интеллекта;
- снимают барьер, связанный со страхом самовыражения (нарисовать что-нибудь «не то»);
- снимают ориентацию на свою неуспешность.

Занятия совместной творческой деятельностью не только создают благоприятные условия для эмоциональных контактов и дружеских отношений между детьми, они предоставляют возможности для безопасной и эффективной разрядки излишних внутренних напряжений, освобождают, «расковывают» ребенка. Демонстрация достижений каждого ребенка имеет важное социальное значение: поднимает авторитет и самоуважение каждого ребенка – участника работы в мастерской, являясь наглядной демонстрацией его возможностей и способностей. Один из самых ценных моментов заключается в том, что дети получают удовлетворение, испытывают радость от занятия творчеством, повышая свою самооценку.

Известный психотерапевт Р. Мей пишет о том, что «истинное творчество – это всегда встреча с бытием, а значит и встреча с собственной сутью».

Искусство, по словам Л.С. Выготского, является «способом уравновешивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни».

Список литературы

1. Жэдли Линн. Создание глиняных композиций // Практикум по игровой психотерапии / под ред. Хайди Кэдьусон, Чарльз Шефер. – СПб., 2001.

2. Френкель Ричард. Техника глиняной каракули // Практикум по игровой психотерапии / под ред. Хайди Кэдьусон, Чарльз Шефер. – СПб., 2001.

Е.В. Зеленова

воспитатель,

Детский сад № 90 Невского района Санкт-Петербурга

Приемы индивидуальной работы арт-психопедагогике с воспитанниками Центра социальной реабилитации несовершеннолетних

С первых дней пребывания в Центре социальной реабилитации несовершеннолетних ребенок попадает в новую социальную ситуацию, и перед психологом Центра встает задача совместно с воспитанником шаг за шагом выстроить новую модель поведения, настроиться на позитив в жизни, развить отношения ребенка к самому себе как к самооценности, примирить ребенка в его отношениях с миром. В.А. Сухомлинский говорил о том, что «творчество открывает в детской душе те сокровенные уголки, в которых дремлют источники добрых чувств» [3, с. 27]. Важной задачей является разбудить эти добрые чувства в наших воспитанниках.

Арт-терапия – самостоятельное направление в лечебно-реабилитационной педагогической и социальной работе во всем мире.

Занятия художественным творчеством с детьми решают следующие задачи:

- ориентация на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы;

- самоисцеление и гармонизация как способ разрешения социальных конфликтов и социальной адаптации.

В книге К. Роджерса «Взгляд на психотерапию. Становление человека» говорится о том, что «главным побудительным мотивом творчества является стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Оно... является глубинной целебной силой ...» [4, с. 412].

Особую ценность арт-терапевтическая работа имеет для детей, испытывающих затруднения в вербализации своих переживаний.

Почти у всех детей реабилитационного Центра, эмоционально и социально депривированных, имеется задержка психического, речевого развития, общее нарушение речи второго и третьего уровня по логопедической диагностике.

«Ребенок затрудняется в вербализации своих проблем и переживаний, для него естественна невербальная экспрессия, в том числе изобра-

зительная. Дети более спонтанны, и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков. Их переживания непосредственнее и живее, чем в словах лежат в изобразительной продукции» [2, с. 100].

Показаниями для использования рисуночной терапии являются: трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация детей, переживание ребенком эмоционального отвержения, чувство одиночества, повышенная тревожность, страхи, низкая искаженная самооценка, низкая степень самопринятия, несформированность у ребенка коммуникативной компетентности, низкий уровень развития игровой деятельности, отсутствие у ребенка игровых мотивов и интереса к игре.

Методика серийного рисования («Ландшафты детской души»)

Серийное рисование предполагает еженедельное проведение занятий рисования с психологом в течение 30–40 мин. При регулярных занятиях происходит активизация целительного потенциала самого ребенка. Конфликты находят свое выражение. Для этого необходим лист формата А-4 и простой карандаш. Хотя раскраска и штриховка имеют терапевтическое значение, в контексте кратковременных консультаций они не поощряются, а предлагаются только по желанию и требованию ребенка. Ребенку говорится: «Я предлагаю тебе занятия, встречи, на которых мы будем рисовать и беседовать». Обычно это помогает детям улучшить свое самочувствие, разобраться со своими чувствами и теми вещами, которые тревожат, а также лучше радоваться жизни. «Ты можешь рисовать и говорить о чем угодно. Я буду хранить твои рисунки в этой папке в моем столе». В этот момент ребенку показывается папка. «На рисунке я буду указывать твое имя, дату и название рисунка. Рисунок будет в папке надежно храниться. Когда мы закончим наши занятия, я отдам тебе папку со всеми рисунками». Этим защищается право ребенка на внутренний мир и формируется психологически безопасное пространство. Этот момент радует детей. Как правило, такое уважительное отношение к их продуктам творчества, как хранение рисунка, определение их местонахождения, утверждение о том, что в последствии рисунки будут возвращены ребенку, дети встречают с гордостью и удовольствием. Ребенку предлагается: «нарисуй картинку, которая изображает какую-либо историю».

Задача психолога заключается в наблюдении за ребенком, за тем, как он относится к рисованию, а также за темами, возникающими на его рисунках. Психолог не выступает инициатором беседы и не ведет никаких записей. Дети с интровертной установкой обычно молча работают над своим творением. Экстраверты часто сразу же начинают рисунок комментировать. В конце каждого занятия ребенку задаются вопросы: «Этот рисунок изображает какую-либо историю?», «Ты можешь рассказать мне, что происходит на этом рисунке?», «У рисунка есть название?». Можно задать вопрос: «Какие события предшествуют этому рисунку?», «Что произойдет потом?», «О чем ты думал, когда рисовал?». Вопросы задаются в конце занятия, чтобы не прервать поток творческой деятельности ребенка. Рисунки не интерпретируются. Этот процесс дает ребенку воз-

возможность психологически преодолеть некоторые внутренние представления, проблемы, конфликты. Воспитанники реабилитационного центра с большим удовольствием посещают такие занятия. Во-первых, вначале их привлекает как индивидуальность папки, так и то, что она хранится в столе. Многие дети выражают желание разукрасить свою папку. Очень любят рассматривать свои рисунки. В начале занятий стараются нарисовать их как много больше. Прекращают рисование или свой рассказ, если в кабинет заглядывает кто-нибудь из детей. В течение ряда занятий они начинают ценить то время, которое проводят с психологом. Стараясь отреагировать в рисунке на какие-либо сложности жизни, дети с удовольствием могут заниматься больше часа.

У всех детей, проходивших такие занятия, были явные затруднения в том, чтобы описать рисунок, придумать ему название, когда разговор заходил о чувствах. Эта область, незнакомая ребенку, вызывает непонимание, вытеснение, избегание вопроса и «перевод» на другие темы. У детей в большинстве своем имеется диагноз «задержка психического развития» на органическом фоне и фоне социально-педагогической запущенности; недостаточность вербального интеллекта. Но такие занятия проводятся и с детьми-олигофренами, которые с большим удовольствием их посещают. Ребенку сложно рассказать, что же изображено на рисунке, что это за история. В начале занятия это, как правило, сюжеты и персонажи известных сказок, стереотипные изображения того, что ребенок умеет рисовать, и только потом ребенок настраивается на «свою волну», на мир своих переживаний, на то, что важно и интересно для него. В работе с нашими ребятами от психолога требуется больше уточняющих, помогающих направленных вопросов, которые помогают ребенку прояснить для себя нечто. Частые темы, которые прорисовывают дети, это столкновения, катастрофы, пожары, война, борьба. Очень часто дети рисуют дом с окнами, в котором они расселяют друзей, родителей, себя.

Практика показывает, что умственно отсталые дети, как правило, рисуют то, что для них актуально на данный момент, с трудом выбирают тему для рисования, прибегают к изображению привычных однотипных предметов, создавая однообразные сюжеты, которые отличаются стереотипностью. Замысел и фантазия достаточно упрощены. Отмечаются сложности в объяснении вербализации, осмысления материала. В рисунках очень незначительная динамика. В зависимости от степени интеллектуального снижения эти недостатки меньше или больше выражены. В большинстве случаев осмысление происходит в ходе совместного обсуждения, во время которого психолог может иногда дать советы, подсказки по социальному общению. В работе обязательно идет опора на ресурс ребенка, что дает превосходные результаты, иницируя творческие процессы у ребенка, раскрывая различные способности. Бывает, что ребенок начинает придумывать свой танец, и мы делаем его постановку для исполнения на празднике. Занятия могут подтолкнуть его на написание стихотворения. И тогда начинается подготовка и издание сборника собственных стихов с авторскими иллюстрациями.

Методика «Каракули» («Личность-в-Мире») по методу М. Бетенски

Цель – высвобождение творческих способностей. Каракули это что-то вроде игры со свободно текущей продолжающейся линией. Здесь отсутствует замысел или план – рука разрешает мелку блуждать в различных направлениях. Линия может быть запутанная или четкая и простая. Ребенок с карандашом в руке совершает ритмичные движения рукой от плеча в воздухе, будто рисует воображаемые линии, затем переносит их на бумагу, потом они рассматриваются и ребенку предлагается увидеть, рассмотреть среди линий какую-либо картинку образ. Впоследствии эта картинка раскрашивается. Дальше ребенку предлагается описать, что он увидел на картинке – «что тебе приходит в голову?».

Ребенок должен рассказать о своей работе, о том, что он видит на ней, т. е. взять на себя функцию наблюдателя. Пребывая в роли наблюдателя, ребенок-художник видит свою работу как зрительный объект, т. е. выступает и как художник, и как наблюдатель. Взаимосвязь между воспринимаемым объектом (картиной) и личностью помогает такому художнику ухватить смысловые связи между своей работой и своими личностными характеристиками, а это инициирует самосознание. В арт-терапии считается, что пространство листа бумаги это некая пограничная зона между пространством сознания и бессознательным.

В феноменологическом подходе важно:

- 1) то, что ребенка слушают, это начало доверия. Психолог познает ребенка как личность. Ребенок чувствует такое отношение и набирается сил;
- 2) психологу не надо домысливать за ребенка в плане интерпретаций. Он следует за описанием ребенка. Описание того, что видит ребенок, уже является терапией, продвигающей ребенка в нужном направлении;
- 3) важность индивидуального восприятия: что ты видишь? Ты – создатель. Описание увиденного ведет ребенка к его внутреннему миру.

В сущности каракулей для психолога интересны три составляющие: структура каракулей; фигуры и образы, обнаруженные в каракулях; взаимодействие, взаимоотношение фигур и образов со структурой каракулей (фоном), их перцептивная сочлененность.

В арт-терапии поверхность для рисования считается жизненным пространством художника. В случае с каракулями ее можно считать «Повседневной-Жизнью-в-Мире», социокультурным, обыденным миром, в котором воспитывался ребенок. Это уже может говорить об условиях становления «автономной личности», которую уважают и передают ей ответственность. Если линии каракулей сгущены, перепутаны, мало свободного места, это говорит о проблеме становления, автономной личности. Плавные линии с четкими параметрами – нормальное протекание личностного роста и личной автономии.

Фигурой является выделенный образ, фоном – каракули. Контур найденной фигуры – это граница между фигурой и фоном, т.е. между личностью и миром, окружающей реальностью. Граница необходима для самовычленения личности внутри этого мира.

Какие это линии? (нажим, сила, слабость). Сильный нажим говорит о самоуверенности, самостоятельности личности. Чтобы успешно развивалась личность ребенка, необходимо распознавание таких границ в контексте «Повседневной-Жизни-в-Мире». По мере того, как автор каракулей находит все больше и больше фигур, обозначая, выделяя больше границы, между фигурой и фоном (личностью и миром) возникают разнообразные сложные взаимоотношения. Таким образом, «Повседневная-Жизнь-в-Мире» имеет для ребенка огромную значимость, она ответственна за содействие или препятствие развитию личности. Фигуры по-разному вписываются в каракули. Бетински Мала приводит параллель с тем, если фигуры гармонично вписываются в фон, это говорит о способности эффективно взаимодействовать с социальным окружением.

Каракули «Личность-в-Мире» позволяют понять психосоциальные влияния, которые испытывал ребенок.

Если проанализировать рисунки каракулей воспитанников, то можно явно увидеть, что структура каракулей имеет высокую плотность, запутанность, имеет мало пустых пространств, что позволяет сделать вывод, исходя из предположения феноменологического подхода о том, что ребенок переживал значительное давление мира и, мягко говоря, не страдает от внимания, гиперопеки со стороны взрослых. Нажим при рисовании линии каракулей имеет либо слабый, либо средний характер, что может говорить о слабой самоуверенности и самостоятельности личности. Образы, которые выделены как фигуры из фона, на начальных стадиях рисования несут оттенок тревожности, агрессивности, либо абсолютной нейтральности. Часто в образах отражаются актуальные переживания ребенка.

Перцептивная сочлененность отсутствует у детей с гиперактивностью. Их поведение говорит о том, что ребенок, как и его образы в каракулях, часто не вписывается в ситуацию с миром.

В течение ряда занятий дети проявляют гибкость в видении фигур, начинают задумываться над их смыслом, однако наиболее сложным моментом занятий является объяснение, осмысление образов.

«Получение каракулей никого не оставляет равнодушными. Эту технику можно использовать и как инструмент развития ценных социальных качеств: терпения, внимательности, а также для повышения самооценки, привития навыков участия в спокойных видах деятельности» [1, с. 145]. Мы используем эту методику в ходе семейного консультирования для развития взаимопонимания и советуем ее применять в работе как с гиперактивными, так и детьми со стрессовыми расстройствами.

Список литературы

1. Лоуи Лэсли. Техника каракулей // Практикум по игровой психотерапии / под ред. Хайди Кэдьусон, Чарльза Шефера. – СПб., 2001.
2. Практикум по арт-терапии / под ред. А. Копытина. – СПб.: Питер, 2000.
3. Пятко Л.А. Воспитание духовности средствами искусства (Из опыта работы учителя ИЗО и МКХ) // Воспитание и социализация личности: материалы обл. пед. чт. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – С.412.

Теоретическое обоснование необходимости изучения английского языка учащимися с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья дети с задержкой психического развития составляют самую многочисленную группу.

Ратификация Россией Конвенции ООН о правах инвалидов свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановки практической задачи максимального охвата образованием детей с ОВЗ. Легитимным становится право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по иностранному языку:

1) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3) сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт гарантирует каждому ребенку право на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, и вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психического развития, способности к освоению цензового уровня образования и вида учебного заведения (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, 2014).

Все дети с ЗПР испытывают существенные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями либо специфическими расстройствами психологического

развития. Для значительной части детей типичен и дефицит социальных способностей, проявляющийся в трудностях усвоения школьных норм, взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми, нарушениями поведения.

Для упорядочения разнообразных трудностей развития детей с ЗПР, исходящего из задач построения дифференцированной модели их образования, в настоящем стандарте предлагается типология, основанная на оценке сформированности познавательных и социальных способностей у ребенка с ЗПР. В ней заложены достаточно отчетливые основания для выделения четырех групп детей, различающихся качеством указанных способностей; предпосылок формирования способностей, требующих разных подходов к организации их обучения и воспитания (И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина, 2013). Представим характеристику групп:

1 группа – дети с легким дефицитом познавательных и социальных способностей, трудности обучения которых обусловлены недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения.

2 группа – дети с преимущественным дефицитом социальных способностей, проявляющимся отсутствием или низким уровнем мотивации к учебе, недостаточностью навыков произносительной регуляции поведения и деятельности, оппозиционными и демонстративными, а иногда и аутистическими тенденциями; у них могут отмечаться значительные трудности в овладении чтением и письмом; нарушения внимания, памяти, работоспособности, моторики.

3 группа – школьники, обнаруживающие на первом плане умеренный дефицит познавательных способностей. В отношении этих школьников правомерно говорить о легком психическом недоразвитии, касающемся всех сфер психики.

4 группу составляют дети, обнаруживающие совмещенный дефицит познавательных и социальных способностей.

В Концепции СФГОС выделены три уровня образования (И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина, 2013). Для детей с ЗПР может быть рекомендовано применение первых двух уровней. Смысл и значение дифференциации уровней состоит в том, что каждый ребенок с ЗПР должен иметь гарантированную возможность получить способность реализовать знания, умения и навыки. Представим их характеристику:

I уровень школьного образования – (цензовый) в целом соответствует уровню образования нормально развивающихся сверстников, предполагая при этом обеспечение условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

II уровень школьного образования – (нецензовый) предполагает значительное редуцирование его «академического» компонента и еще большего расширения области развития жизненной компетенции ребенка.

Для данной категории детей предлагаются три основных варианта специального стандарта начального образования, отвечающие как общим, так и особым образовательным потребностям всех детей с ЗПР. Каждый из этих вариантов характеризуется:

- уровнем результата образования, который может быть как цензовым, так и нецензовым;
- структурой и содержанием образовательной программы;
- результатами обучения на каждой ступени;
- условиями, которые должны быть созданы для его освоения.

Структура программы образования детей с ЗПР отвечает цели образования всех детей с ОВЗ. Эта цель – введение в культуру, в социальную жизнь ребенка, по разным причинам выпадающего из пространства обычного образования.

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования школьников, способствует формированию личности и ее социальной адаптации к условиям меняющегося поликультурного, полиязычного мира.

Цель обучения иностранным языкам – формирование поликультурной личности учащихся, желающей и способной осуществлять межкультурную коммуникацию на одном или нескольких иностранных языках. В своей совокупности цели обучения иностранным языкам предполагают (Федеральный компонент государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования по иностранным языкам // Новые государственные стандарты по иностранному языку: 2–11 классы, 2004):

- овладение учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией в единстве ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной);
- развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала учебного предмета «Иностранный язык».

В качестве основного подхода, используемого в методике обучения иностранным языкам, выделен коммуникативный метод, который интегрируется с деятельностным и личностно ориентированным, учитывающим способности, возможности и склонности учащихся, и предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это позволяет приобщать школьников к культуре стран изучаемого языка, способствует осознанию культуры своей страны, развивает умение представить ее средствами иностранного языка, включает школьников в диалог культур.

Предметное содержание обучения определяется на основе сфер общения (социально-бытовой, социально-культурной, учебно-трудовой), ситуаций общения и выделенной на их основе тематики общения.

Рекомендуется использовать технологии уровневой дифференциации, обучения на основе «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности, информационных и коммуникационных технологий, активных форм обучения (организация работы в группах).

Контроль является важной составляющей учебного процесса, так как именно формат контроля обуславливает содержание и технологии обучения. Исходя из цели обучения иностранным языкам, объектом контроля должна являться коммуникативная компетенция обучаемых при ведущей роли речевых умений в области говорения, аудирования, чтения и письма на основе аутентичных материалов, обеспечивающих также контроль знаний, умений и навыков социокультурного фона, типичного для лингвокультурного сообщества изучаемого языка и являющегося неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции.

М.А. Измоденова

*заместитель директора по учебной работе,
Специальная (коррекционная)*

общеобразовательная школа VIII вида №72, г. Челябинск

Возможности регионального компонента в образовании и воспитании обучающихся как условие их успешной социализации

«...Интерес к тому, что ближе всего –
основа интереса ко всему остальному
и путь к пониманию этого «остального»,
к развитию общих представлений о научных знаниях,
их источниках, о возможностях научного познания,
его проверки и использования
в практической деятельности».

Председатель Союза краеведов России
Сигурд Оттович Шмидт

Школа играет важнейшую роль в подготовке подрастающего поколения к самостоятельному вхождению в социум, квалифицированному труду, дает ученику систематизированные знания. Именно в школе должны даваться знания о своем крае, прививаться соответствующее отношение к тому, что окружает школьника, бережное отношение к природе, истории, культуре своего народа.

Существуют различные формы организации краеведческого изучения: предметные занятия (история, география, биология, литература и т. д.), внеклассная работа (экскурсии, создание школьных музеев, походы и т. д.), дополнительное образование. Краеведческие знания могут использоваться на любом учебном предмете, не замыкаясь на уроках географии и истории, как принято считать. И учитель математики, музыки, изобразительного искусства и т. д. должен иметь достаточно местного материала для использования в учебной деятельности.

В начальных классах происходит первоначальное знакомство учащихся с природой и жизнью людей родного края в форме выполнения отдельных заданий, связанных с наблюдениями на близкой от школы территории. Учащиеся приобретают умения видеть окружающую жизнь, накапливают представления для понимания в усвоении учебных пропедевтических курсов истории, географии. Чем больше дети увидят своими глазами, тем богаче будут их представления, глубже чувства. Работа же по социальному развитию через краеведение начинается в начальной

школе через приобщение к общественным ценностям: добру, красоте, здоровью, счастью как условию духовно-нравственного развития человека. Поэтому в начальных классах должны быть запланированы экскурсии на природу, музеи и т. д., где первоначально формируются социальные компетенции – умение увидеть ценность каждого и всего живущего и растущего на Земле, четкие представления о нормах и правилах, существующих в обществе.

Краеведческая работа с обучающимися начальной школы велика и многогранна. Дети учатся вести календари природы, в которых отмечают температуру, осадки, изменения в растительном и животном мире. Краеведческие материалы могут использоваться учителем и на уроках русского языка при написании диктантов, на уроках чтения – обращение к творчеству писателей и поэтов своего края. А во внеурочной деятельности, например, объектом изучения может стать любой предмет: старая семейная книга, фотография или открытка прошлых лет, неиспользуемая монета, марка и т. д. Легко можно пробудить у детей интерес к прошлому своей семьи. А это первый шаг к познанию истории страны.

Знакомые с окружающей природой, некоторыми местными культурными и историческими объектами школьники приходят в основную школу. Вопросы их социализации реализуются через краеведение учителями-предметниками. На уроках природоведения они продолжают знакомиться с трудом людей (вопросы профориентации), природными явлениями, наблюдают сезонные изменения, происходящие с животными и растениями (вопросы экологии).

Реализуя цель деятельности нашей школы – обеспечение адекватных условий для разностороннего развития личности учащихся – педагогическому коллективу школы приходится расширять бытовой и социальный опыт детей, создавать основу для безболезненной интеграции в современное общество и средствами краеведческих материалов. При этом нужно не забывать, что обучающиеся школ VIII вида с трудом могут применять в повседневной жизни знания, получаемые на отдельных предметах. Поэтому необходимо научить детей связывать теоретические знания с окружающей действительностью. Педагоги по возможности приближают учебный процесс к реальным жизненным условиям, моделируют жизненные и производственные ситуации.

В процессе преподавания истории использование материалов краеведения позволяет строить обучение на богатом конкретном материале, что вносит в этот процесс элемент научности. Задачи социализации обучающихся учитель-предметник решает же через посещение музеев, памятников истории и культуры, внешнее сотрудничество с музеями других школ.

Большие возможности имеются у учителя биологии. При изучении вопросов систематики, физиологии растений и животных, учащиеся знакомятся с представителями местной флоры и фауны. Собранные материалы наблюдений, гербарии, коллекции и т. п. являются наглядными пособиями на уроках. На этих же уроках рассматриваются и вопросы экологии, бережного отношения к природе, биологическим ресурсам родного края. Обучающиеся знакомятся с предприятиями, вместе с учителем изучают материалы местных справочных материалов, журналов и газет, ко-

торые решают эти задачи, тем самым обеспечивают предпосылки к успешной интеграции школьников в современное общество.

Использование краеведческого материала на уроках русского языка и литературы не только расширяет кругозор обучающихся, но и побуждает их к вдумчивому анализу жизни родного края. Важное место занимает и литературное краеведение, которое способствует более глубокому пониманию учащимися многонационального характера литературы страны, малой Родины. Краеведческие материалы используются при изучении биографий местных писателей, истории создания ими отдельных произведений, при написании литературных творческих работ. Вопросы же социализации реализуются через сотрудничество с музеями и библиотеками города, области, региона (например, дом-музей П.П. Бажова в г. Сысерть Свердловской области).

Особенно эффективная работа может вестись учителями географии. Работа по изучению строения Земли, изучению озер, рек, полезных ископаемых должна в полной мере включать местные материалы. На этих же уроках формируется интерес к геологии, топографии, экологии и т. п. Знания, полученные на уроках географии, помогут школьникам научиться осознанно воспринимать вопросы развития местной экономики, использования природных ресурсов. В результате правильно организованной работы в кабинете (музее) накапливается материал в виде таблиц, диаграмм, фото-документов и т. п. Данное направление формирует социальные компетенции обучающихся через воспитание гражданина России, патриота малой Родины, знающего и любящего свой край, город, его традиции, памятники природы, и желающего принимать участие в его развитии.

На уроках музыки есть возможность изучения местного фольклорного материала, песен о родном крае, проведения праздников; на уроках ИЗО изучение памятников культуры, архитектуры, изображение исторических и культурных объектов, природы родного края, оформление художественных выставок. Вопросы социализации уроков эстетической направленности реализуются в участии обучающихся в творческих конкурсах различных уровней и направленности «Искорки надежды», «Смотри на меня как на равного», «Праздник плодов и цветов», «Общественно-политический вернисаж» и др.

Краеведение находит свое место и на уроках математики. Измерение длины и ширины рек и озер, определение расстояния до удаленного места, предмета, определение высоты гор, использование различных исторических дат – все может стать предметом расчета и дополнительными сведениями по краеведению. Чтобы включить наших выпускников в процесс активной практической деятельности, учитель использует на своих уроках те материалы, которые помогли бы выпускнику в дальнейшем применять их в повседневной жизни. В содержание арифметических задач на материалах НРК входят задачи, составленные с использованием литературы по краеведению, справочных материалов, на основе действительных событий, фактов, а также сведений, полученных из Интернета. Данные материалы помогают более полно представить богатый природный и экономический потенциал родного края, осознать вклад населения в формирование на Урале мощного центра индустрии, оце-

нить роль региона как опорного края державы и т. п., т. е. получать некий социальный опыт в знаниях о своем регионе, крае.

О высоком уровне сформированности социальных компетенций учащихся, говорит их участие в городских конкурсах. Основной задачей этих мероприятий является формирование качеств творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности, необходимых для её дальнейшей деятельности в новых социально-экономических условиях. Говоря о таких конкурсах и не забывая о реализации национально-регионального компонента, хотелось бы отметить, что в текущем учебном году творческой группой нашей школы был инициирован и проведен I городской конкурс «Юные краеведы». Конкурс развивает у обучающихся познавательный интерес в области краеведения, повышает интерес детей и подростков к истории родного края.

В стране накоплен большой опыт учителей из различных областей и краев. Опыт, который подтверждает, что краеведение – средство связи школы с жизнью. Оно способствует развитию у учащихся познавательных интересов, помогает учителю активизировать учебный процесс, используя возможные межпредметные связи и проблемные ситуации в учебных темах. Решая основные образовательные и воспитательные задачи средствами материалов краеведения, мы формируем у обучающихся знания исторического, географического, экономического характера, воспитываем их «краезнатоками» – знатоками родных мест, для того чтобы в дальнейшем они смогли включиться в полноценную социальную жизнь на доступном для них уровне.

Г.М. Ильина

*кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина*

К вопросу о содержании комплексной коррекционно-развивающей работы по социально-личностному развитию ребенка с задержкой психического развития

Социализация как феномен рассматривается в контексте проблемы соотношения биологического и социального в генезисе становления личности, разработанной в общей, педагогической, возрастной, социальной, медицинской психологии отечественными учеными Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьевым, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Элькониным и др.

Основные отечественные исследования, направленные на совершенствование форм и методов коррекционной работы с детьми, отстающими в развитии, имеют тенденцию к пониманию сущности проблем психического дизонтогенеза, заключающемуся в «расширении диапазона представлений о генезисе различных его вариантов за счет изучения личностных факторов социализации» (И.А. Коробейников)

В частности, это содержательный психологический анализ интеллектуальных достижений, предпосылок с учетом органических факторов и социальной ситуации развития детей с ЗПР (Г.Б. Шаумаров, Н.Г. Лускано-

ва, К.К. Мамедов и др.) исследования мотивационной структуры игровой, учебной деятельности, общения, характерологических особенностей поведения детей с ЗПР (Н.И. Белопольская, Н.К. Асанова, Е.С. Слепович, Г.В. Грибанова, Л.В. Кузнецова и др.) с использованием нейропсихологической оценки высших корковых функций, прогнозирование школьной адаптации детей с ЗПР (И.Ф. Марковская, В.В. Лебединский) исследования, раскрывающие механизмы формирования нарушений за счет среднего генеза, с разработкой принципов их профилактики и коррекции (А.И. Захаров, А.Г. Рузская, М.Г. Лисина и др.).

Смещение в России и в советскую эпоху акцента на семейный фактор в развитии детей с отклонениями отмечается в работах ведущих отечественных психологов, педагогов, психиатров: Н.Л. Белопольской, Л.С. Выготского, А.Н. Граборова, Е.К. Грачевой, С.Д. Забрамной, М.В. Ипполитовой, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, А.Р. Маллера, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер, Л.И. Солнцевой, Е.А. Стребелевой, Г.Я. Трошина, Г.В. Цикото и др.

Концепция системного подхода в изучении семьи как системы И.С. Кона, Л.В. Поповой, Э.Г. Эйдмиллера, А.А. Кроник, В.В. Столина, Э. Фромм, В. Сатир и других, теории психолого-педагогического сопровождения ребенка Р.В. Овчаровой, С.Д. Забрамной, Э.М. Битяновой, научно-методическая основа организации специальной психологической помощи семье О.Н. Усановой, И.И. Мамайчук, теоретико-методологическое основы психологической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии В.В. Ткачевой учитывают личностные факторы социализации ребенка с ЗПР.

В исследованиях последних десятилетий в специальной педагогике и специальной психологии наблюдается тенденция разработки новых диагностических подходов и моделей реализации комплексной помощи семье, обусловленных личностно ориентированной образовательной парадигмой, социализацией и интеграцией детей с отклонениями развития, во взаимодействии с различными социальными институтами.

В настоящее время практическая реализация комплексной психолого-педагогической помощи детям с ЗПР осуществляется на основе системного подхода и изучения ребенка как целостной системы в его взаимодействии с более широкими социальными системами – семьей, непосредственным окружением, а затем и образовательными учреждениями.

Пути коррекции базируются на результатах диагностического обследования и целей коррекции – структуры нарушения (система причинно-следственных связей, обуславливающих феноменологию дефекта) и результатов анализа социальной ситуации развития ребенка ЗПР.

В социальном развитии дошкольников с разными формами ЗПР изучаются: особенности становления и смены форм общения ребенка со взрослым на протяжении дошкольного возраста, характер общения со сверстниками, дается качественная характеристика их игровой деятельности, а также особенности личностно-социального развития: мотивации, самооценки, произвольно-волевой регуляции, степени вычленения и осознания норм и правил поведения в сообществе, культуры общения, способность к

социальным формам подражания, идентификации, сравнения, предпочтения, характер проявления кризисных возрастных состояний и др.

У детей с ЗПР наблюдается своеобразие эмоционального и социально-личностного развития. На фоне общей задержки эмоционального развития имеет место некоторое снижение эмоциональной отзывчивости, эмоционального заражения, подражания. Задерживается процесс формирования делового сотрудничества взрослого и ребенка в предметной деятельности и как следствие может запаздывать во времени выделение собственного Я, и ребенок с ЗПР невыраженно стремится к самостоятельности и к своим достижениям остается индифферентным. Может задерживаться и овладение средствами межличностного взаимодействия, кооперативными умениями, партнерскими отношениями. Реализация задач по воспитанию нормативного поведения у детей с ЗПР осложнена ввиду дефицитного, ослабленного развития главным образом психофизиологической базы поведенческих механизмов. Речь идет об аффективно-волевой сфере личности, обеспечивающей произвольную саморегуляцию личности в ее взаимодействии со средой.

Работа по эмоциональному и социально-личностному развитию дошкольников с ЗПР реализуется в ДОУ по следующим направлениям:

- в процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих сверстниках, взрослых, о системе социальных отношений, на овладение средствами взаимодействия;
- в процессе обучения сюжетно-ролевым, театрализованным играм, в которых моделируются социальные отношения;
- за счет усиления социальной направленности содержания изодейтельности, хозяйственно-бытового труда, работы по развитию речи;
- во время индивидуальной работы;
- в повседневной жизни, в свободной деятельности, например, участие в коллективной деятельности;

Исследователи выделяют следующие характеристики социальных возможностей личности учащихся с ЗПР:

- психологическая база для активного полноценного общения у детей с ЗПР дефицитна, ослаблена. Низкая потребность в общении в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждения, избегания или конфликта) определяют существенную дезинтеграцию детского коллектива, разобщенность, скудность и конфликтность контактов;
- эмоциональная незрелость детей с ЗПР ведет к эмоциональной поверхностности контактов, слабому сопереживанию и сочувствию, контакты детей мимолетны, ситуативны, неустойчивы;
- импульсивное поведение проявляется в аффективных реакциях (крик, ссоры, драки, бурная обида и т. д.), неадекватных способах выхода из конфликта, которые быстро закрепляются и затем могут повторяться без видимых причин, вне реальных конфликтов;
- незрелость мотивационная, нравственная определяют тенденцию детей к подчиненности активным сверстникам.

- из-за избегания учебных трудностей, частых прогулов психологические связи ребенка с ЗПР и детского коллектива ослабевают;
- недостаточность устойчивости и критичности самооценки проявляется в склонности детей с ЗПР к преувеличению своих возможностей, и оценка окружающих не регулирует их поведение;
- психическая лабильность определяет особенности поведения детей: непоследовательное, конфликтное, малопредсказуемое.

Адаптивные механизмы у ребенка с ЗПР своеобразны из-за недостатка развитых интеллектуальных и эмоционально-волевых возможностей для самостоятельного устранения недостатков. Доступные способы самокоррекции без длительного волевого усилия (избегание, побеги, прогулы, конфликты и др.) вызывают негативную реакцию окружающих и тормозят социализацию ребенка. (К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова, И.А. Коробейников, Г.А. Карпова, Т. П. Артемьева)

Эмоциональная неустойчивость в подростковом возрасте усиливается происходящими изменениями в социальной ситуации его развития и биологическими изменениями, связанными с процессом полового созревания. В этих условиях возрастают требования к подростку в отношении его способности и умения регулировать свои переживания и эмоциональные реакции. Эти факторы увеличивают нагрузку на эмоциональную сферу и могут провоцировать дезадаптационные эмоциональные срывы и кризисы в подростковом возрасте.

Наиболее частые формы нарушенного поведения у подростков с ЗПР: поведение с преобладанием стойкой (повышенной) аффективной возбудимости, расторможенность влечения, явления психической неустойчивости. (К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова). Переживания личного неуспеха во взаимодействии, порицания, насмешки, наказания, отторжение со стороны окружающих ведут к появлению состояния дезадаптации, т. е. стойкого рассогласования личности со средой обитания. Своевременное овладение социально приемлемыми формами поведения – необходимое условие предупреждения дезадаптационного синдрома (Г.В. Грибанова, И.А. Коробейников, В.В. Лебединский).

Важным в данной ситуации становится умение специалистов взаимодействовать друг с другом в работе, тесно взаимодействовать с семьей. Выбор методов работы диктуется индивидуальными особенностями детей и типом взаимоотношений в семье (С.Г. Шевченко, В.П. Добридень, О.Н. Усанова). Профилактика асоциальных форм поведения учащихся с ЗПР посредством психотерапии, психокоррекции, методов воспитания, формирования адекватных взаимоотношений в системах «учитель – ребенок», «родители – ребенок», «сверстники – ребенок» выделяется как одна из задач коррекционно-развивающего обучения и воспитания (С.Г. Шевченко).

Основное содержание комплексной коррекционно-развивающей работы по формированию социально-личностного развития детей с ЗПР:

- всестороннее изучение причин нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушений поведения, причин, способствовавших возникновению аффективных реакций, условий воспитания и развития ребенка в семье;

- устранение или ослабление психотравмирующих факторов, социально неблагоприятных условий жизни и деятельности ребенка в семье, неправильного педагогического подхода к воспитанию ребенка и т. д.;

- определение и практическая реализация рационального с учетом индивидуальных особенностей ребенка режима дня и учебной деятельности. Организация целенаправленного поведения ребенка, формирование адекватного поведения в различных социально-бытовых ситуациях;

- установление позитивного тесного эмоционального контакта с ребенком, включение его в совместную деятельность с педагогом и детьми с учетом его интересов и склонностей. Поддерживание позитивного контакта с ребенком в течение всего периода педагогической работы в образовательном учреждении;

- сглаживание и постепенное преодоление отрицательных качеств личности у детей: замкнутости, негативизма, раздражительности, сензитивности, повышенной чувствительности к неудачам, безразличному отношению к проблемам окружающих, к своему положению в детском коллективе и др.;

- преодоление и предупреждение невротических реакций и патохарактерологических нарушений: эгоцентризма, инфантильности с постоянной зависимостью от окружающих, неуверенности в своих силах и др. С этой целью предусматривается: предупреждение аффективных реакций, реактивного поведения, недопущение возникновения социально-бытовых ситуаций, вариантов межличностных контактов между детьми, провоцирующих аффективные реакции у ребенка, рациональная, четкая, продуманная словесная регуляция его деятельности, предупреждение учебных (психологических) перегрузок и переутомления, своевременное переключение внимания ребенка с данной конфликтной ситуации на другой вид деятельности и т. п.;

- формирование социально-положительных личностных качеств: общительности, социальной активности, способности к волевым усилиям, стремления к преодолению встречающихся трудностей, к самоутверждению в коллективе в сочетании с благожелательным, корректным отношением к окружающим;

- формирование правильных взаимоотношений детей в детском коллективе (нормализация или установление правильных межличностных отношений между ребенком и другими детьми, обучение ребенка сотрудничеству);

- целенаправленное формирование игровой, предметно-практической, учебной и элементарной трудовой деятельности, проведение на этой основе систематической разноплановой педагогической работы по нравственному, эстетическому воспитанию детей, формированию положительных качеств личности;

- упорядочение и развитие ориентировочно-исследовательской деятельности (на основе целенаправленного формирования сенсорного восприятия, зрительного и слухового гнозиса, операций анализа воспринимаемого предмета и целостной предметной ситуации и др.);

- приобщение к коллективным формам деятельности, вовлечение ребенка в совместную с другими детьми игровую, предметно-практическую и учебную деятельность. Формирование у ребенка навыков работы в коллективе: умений учитывать общие правила и цели данного вида деятельности, интересы других детей, умения подчиняться требованиям коллектива, соотносить свои действия с работой других и т. д.;

- развитие познавательных интересов и потребностей, формирование сознательного, ответственного отношения к своим обязанностям, выполняемым учебным заданиям, общественным поручениям и др.;

- формирование устойчивых мотивов учебной и предметно-практической деятельности, соответствующей возрасту;

- развитие познавательной активности детей;

- использование разнообразных методов и приемов, специально направленных на формирование активности и самостоятельности детей в учебной и предметно-практической деятельности.

Проводимые учебные и воспитательские занятия должны быть динамичными, разнообразными, интересными и в то же время не должны содержать излишней информации, большого числа трудных для самостоятельного выполнения заданий, что нередко вызывает у детей отрицательные эмоции, усталость, негативные поведенческие реакции.

В ходе совместной с педагогом, с другими детьми деятельности (учебной, игровой, практической) происходит развитие речевого общения, воспитание целенаправленности и планомерности деятельности, формирование тормозных реакций, правильной самооценки собственной деятельности и поведения, активное вовлечение детей в подготовку и проведение праздников, экскурсий, культурно-массовых и спортивных мероприятий.

Необходимо проводить занятия по психологической и психолого-педагогической коррекции отмечаемых у детей нарушений эмоционально-волевой сферы: коррекционно-развивающие занятия, психологический тренинг, занятия по системе арткоррекции (осуществляется средствами игротерапии, музыкальной терапии, изобразительной деятельности: рисование, лепка, аппликация и др.). Важное значение при работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста имеет игровая психотерапия. Для сюжетно-ролевых игр подбираются социально-бытовые ситуации, которые хорошо понятны ребенку и актуальны для него в личностном плане. В процессе игры ребенок обучается адекватным взаимоотношениям с окружающими его людьми. Важное значение имеет дифференцированный подбор сюжетов для игр, способствующих адаптации ребенка к своему окружению.

Педагогическая работа с семьей ребенка включает:

- выявление и оценку социально-бытовых условий, в которых проживает семья ребенка;

- изучение и анализ условий воспитания и развития ребенка в семье;

- выявление и устранение неправильных подходов к воспитанию ребенка в семье (воспитание в условиях гиперопеки, гипоопеки, завыв-

шенные или заниженные требования к ребенку со стороны взрослых при организации различных видов его деятельности и др.);

- выработка единого (для педагогов и родителей) и адекватного понимания проблем ребенка;
- определение (совместно с родителями) правильного педагогического подхода к воспитанию и обучению ребенка с учетом его индивидуальных личностно-психологических особенностей;
- формирование благоприятного «психологического климата» в семье (нормализация межличностных взаимоотношений внутри семьи: между родителями и ребенком, между ребенком и другими детьми в семье);
- педагогическое образование родителей, обучение их некоторым доступным приемам коррекционно-педагогической работы, включение родителей (а также ближайших родственников) в коррекционно-педагогическую работу с ребенком (проведение коррекционно-развивающих занятий в домашних условиях) и др.

В педагогической работе следует опираться на положительные характерологические черты личности ребенка, активное использование приемов поощрения, воспитания на положительных примерах, отвлечение от неблагоприятно действующих моментов и сторон окружающей жизни. В работе необходим спокойный, ровный тон, доброжелательность в сочетании с требовательностью, отсутствие разнонаправленных установок при организации деятельности и поведения ребенка.

О.И. Кабанова

учитель русского языка,

*Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа VIII вида № 72, г. Челябинск*

Межпредметные связи на уроках русского языка и СБО как средство формирования социально адаптивной личности ребенка с особыми образовательными потребностями

В настоящее время происходят существенные изменения в системе специального образования России. Эти изменения в большей степени связаны с новым отношением к детям с особыми образовательными потребностями, новыми задачами обучения и воспитания «особенного» ребенка.

Конечной целью специального образования детей с особыми образовательными потребностями является их полная интеграция в общество, использование всех социальных привилегий и благ, доступных всем гражданам. Интеграция детей с особыми образовательными потребностями становится в нашей стране ведущим направлением в развитии специального образования на современном этапе. В этих условиях все более значимой становится школа, целью которой является практическая реализация помощи и поддержки, которая так необходима «особенному» ребенку.

«Самая высокая степень человеческой мудрости – это умение приспособиться к обстоятельствам и сохранять спокойствие вопреки внешним угрозам», – говорил Даниель Дефо.

Согласно положению Л. С. Выготского, для каждого возраста существует своя специфическая социальная ситуация развития, определенное соотношение условий социальной среды и внутренних условий формирования индивида как личности.

Возрастная характеристика развития личности отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к человеку на том или ином этапе его жизни.

С точки зрения педагогической науки социализация может быть понята как формирование у детей представлений об окружающем мире, отношения к воспринимаемым социальным явлениям, поведения, соответствующего общественным нормам.

Необходимо таким образом организовывать учебный процесс в школе, чтобы дети с особыми образовательными потребностями становились не только более стрессоустойчивыми, открытыми к общению, способными к созданию семьи, но и адаптированными к самостоятельной жизни, готовыми к труду в современных экономических условиях, к их включению в сложный мир производственных, деловых человеческих отношений.

В настоящее время основными принципами становятся принципы жизненной необходимости и практической значимости содержания образования.

Мы знаем, что у детей, обучающихся в школе VIII вида, процесс формирования личности осложняется, прежде всего тем, что они не умеют обобщать и использовать накопленный обществом опыт. Это явление Л.С. Выготский называл «социальным вывихом». Главную задачу педагога-дефектолога он видел в том, чтобы «вправить» ребенка в окружающую среду, помочь ему включиться в жизнь общества, занять в нем свое место.

Социальная адаптация является универсальной основой для личного и социального благополучия любого человека. Ребенок, ограниченный в умственном развитии, не в состоянии сам выделить, освоить и усвоить те звенья социальных структур, которые позволяют личности комфортно поддерживать существование в социальной среде и успешно реализовать в ней свои потребности и цели. По сути, он лишен основы самостоятельного, благополучного существования в сложном современном социуме.

Целенаправленное педагогическое воздействие и специальным образом организованная образовательная среда значительно снижают эти проблемы и повышает эффективность работы по социализации умственно отсталых выпускников. Поэтому социальная адаптация является не только важнейшей задачей обучения и воспитания умственно отсталого ребенка, но и средством компенсации первичного дефекта.

Я – учитель. Я учу этих «особенных» детей, осознавая миссию учителя – дефектолога. Миссия учителя – сделать все возможное и невозможное для того, чтобы этот «особенный» ребенок нашел и занял свое

место в мире. В мире, в котором так неуютно и непонятно, а порой и опасно ребенку без помощи и поддержки.

Не случайно мною выбрана тема методической работы: «Межпредметные связи уроков русского языка и СБО как средство формирования социально адаптивной личности ребенка с особыми образовательными потребностями».

Традиционная система обучения не в полной мере обеспечивает решение всего круга задач социальной адаптации выпускников: в быту, трудовой и профессиональной подготовке, в вопросах организации свободного времени, ведении здорового образа жизни.

Практика работы показывает, что в старших классах и так не очень высокий познавательный интерес резко падает. Дальнейшее усложнение учебного материала делает его недоступным большинству учащихся. Это снижает учебную мотивацию и, как следствие, не способствует получению и закреплению учебных знаний и навыков, ограничивает формирование адаптивной личности обучающихся. Целенаправленное использование содержания учебного материала каждого урока с точки зрения жизненной необходимости и практической значимости (в плане ближайшей перспективы жизни учащегося, его жизни после окончания школы) вызывает интерес к занятиям. Опыт показал, что так ученикам становится понятней смысл их учебной работы, повышается мотивация к познавательной деятельности.

Я учу детей русскому языку. Предмет «Русский язык» на основе изучения «Грамматики и правописания» является наиболее сложным разделом русского языка в силу значительной абстрактности самого учебного материала. У учащихся формируются некоторые орфографические и пунктуационные навыки, развивается устная и письменная речь, что имеет большое значение для их социальной адаптации. Усиление практической направленности обучения повышается от класса к классу. В старших классах учащиеся должны использовать полученные знания в практической деятельности при написании изложений и сочинений. У школьников формируются навыки четкого, правильного, логичного изложения своих мыслей в устной и письменной форме, умения оформления деловых бумаг (автобиография, заявление и др.).

При планировании уроков наибольший методический интерес у меня вызывает использование межпредметных связей. И большое место в моей работе занимает изучение и использование программного материала коррекционного курса СБО.

Моя работа по использованию материала коррекционного курса СБО в рамках изучения русского языка в 5–9 классах продолжается третий год, и она направлена на решение таких проблем, как:

- решение задачи развития адаптивных навыков средствами русского языка;
- преодоление негативных особенностей подросткового возраста, свойственных большинству учащихся любого вида школ. У подростков в этот школьный период в рамках возрастного психологического кризиса наблюдается снижение успеваемости и работоспособности, ослабевает

интерес к школьным занятиям в связи со сменой вида ведущей деятельности возникновением нового типа отношений со взрослыми, нарушением взаимопонимания и сильными эмоциональными переживаниями по этому поводу;

- компенсирование специфических особенностей личности умственно отсталого подростка, обусловленные дефектом развития и разной степенью умственной отсталости.

Предмет социально-бытовой ориентировки был выбран мною по ряду соображений.

Во-первых, как наиболее важный для социальной адаптации учащихся. Содержание учебного материала этого предмета предусматривает изучение всего, что окружает человека в быту и социуме, отработку умений и навыков самообслуживания и обеспечения личных потребностей, отработку навыков общения с людьми.

Во-вторых, как интересный (по моим наблюдениям) для всех учащихся 5–9 классов.

В-третьих, как предмет, при изучении которого учащимся часто требуется умение пользоваться навыками чтения и письма.

Курс СБО направлен на выработку умения использовать имеющиеся знания в новых условиях, что повышает уровень социальной адаптации выпускников, для усиления возможностей образовательного процесса по компенсации дефектов развития умственно отсталых подростков. Использование материала курса СБО позволяет решить эту проблему более эффективно, чем обычный урок русского языка. Для этого на уроках русского языка необходимо обучать узнаванию, что именно из изученного ранее требуется применить в конкретной жизненной ситуации. Урок русского языка с применением уже изученного материала по СБО также показывает, как именно использовать знания в конкретной жизненной ситуации в быту, при общении со знакомыми и незнакомыми людьми.

Учитель СБО на своих уроках решает задачу развития коммуникативной функции речи, как неперемного условия успешного усвоения курса социально – бытовой ориентировки в тесной связи с уроками русского языка и чтения. Многократное употребление типовых фраз в письменной и устной речи способствует закреплению их в памяти. На уроках СБО учитель успешно решает эту задачу в ролевых играх, словесных описаниях учениками бытовых сцен.

В то время как учитель СБО на своих уроках закрепляет навыки письма при выполнении письменных работ, я, как учитель русского языка, черпаю богатый и разнообразный материал для своих уроков из содержания коррекционного курса по следующим темам:

«Питание» 5–9 кл.

«Личная гигиена» 5–8 кл.

«Одежда и обувь» 5–9 кл.

«Семья» 5–9 кл.

«Культура поведения» 5–9 кл.

«Жилище» 5–9 кл.

«Транспорт» 5–9 кл.

- «Торговля» 5–9 кл.
- «Средства связи» 6–9 кл.
- «Медицина» 6–9 кл.
- «Учреждения, организации и предприятия» 6–9 кл.
- «Экономика домашнего хозяйства» 8 кл.
- «Трудоустройство» 9 кл.

Материал программы СБО расположен по принципу усложнения и увеличения объема сведений. Последовательность и повторяемость тем обеспечивает возможность систематизировано использовать материал программы СБО на уроках русского языка в 5–9 классах по этому же принципу с целью углубления и закрепления знаний, умений и навыков русского языка и СБО.

В содержание урочной работы русского языка включены упражнения, исходным материалом для которых являются различные темы программы СБО. На материале СБО предусматривается изучение, отработка и автоматизация уже имеющихся навыков устной и письменной связной речи для решения конкретных жизненных потребностей, а также отрабатываются те языковые и речевые умения, которые значимы для освоения учащимися социальных знаний.

Учебный материал по русскому языку не усложняется. В содержание урока включаются слова, предложения, тексты, образцы делового письма, актуальные для изучения и закрепления конкретной темы по русскому языку на основе имеющихся знаний по СБО, для того чтобы нагляднее установить для учащихся связь между жизненной ситуацией и необходимыми учебными знаниями из других предметов.

В зависимости от того, какие знания, умения и навыки будут отрабатываться с учащимися на уроках СБО, я продумываю и образовательные задачи и задачи социальной адаптации. А решаю поставленные цели методами, способами и средствами, которые предусматриваются методикой преподавания русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

Для повышения эффективности интегрированных уроков русского языка стараюсь планирование выстраивать так, чтобы изучение тем совпадало по времени с изучением тем СБО. Однако, не «привязываю» буквально уроки русского языка к урокам СБО, так как количество языкового материала требует иногда значительно большего времени, чем предусматривается на тему СБО.

На уроках русского языка предусматриваю решение также следующих задач:

- уточнение и расширение активного запаса слов, который необходим для понимания социальных ситуаций, для обеспечения адекватного взаимодействия с окружающими;
- закрепление из ранее изученного таких знаний, умений и навыков по русскому языку, которые помогут формированию практических навыков связной устной и письменной речи, необходимой в определенных жизненных ситуациях;

- применение навыков делового письма в решении конкретных практических задач, которые будут встречаться в дальнейшей жизни после окончания школы;

- использование процесса обучения русскому языку для компенсации и коррекции недостатков познавательной деятельности и личностных качеств учащихся, с различной степенью умственной отсталости.

Как учитель с опытом работы с детьми с особыми образовательными потребностями, я уверена, что решение данных задач и специальный отбор и использование учебного материала повышает адаптивные возможности выпускников, и помогает им более успешно интегрироваться в современном обществе.

А.В. Калинина

логопед, методист,

Семейный центр психологической поддержки «Гармония»

Нормативно-правовые основы реализации права на образование лицами с ОВЗ

Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Успешная социализация для полноценного участия в жизни общества, реализации в профессиональной деятельности и принятия социальных ролей невозможна без получения такими детьми качественного общего и профессионального образования.

Н.Н. Малофеев отмечает, что в СССР реализовала конституционное право на образование лишь треть детей с нарушениями развития. В современной России охват образованием детей с ОВЗ достиг 58 %, что превышает показатели советского периода, но не гарантирует реализацию права на образование каждому ребенку. Проект специального федерального государственного стандарта образования детей с ОВЗ направлен на преодоление существующей социальной несправедливости [6].

Ратификация Россией международных Конвенций о правах ребенка, правах ребенка-инвалида, правах умственно отсталых детей свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ. Легитимным становится право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития, что влечет за собой необходимость структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы страны [5].

Необходимо, чтобы у всех детей данной категории появилась возможность получения образования. Учет психофизических особенностей детей с ОВЗ является одним из основных условий достижения поставленных целей.

Диапазон возможностей развития и обучения детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от способности обучаться на равных с нормально развивающимися сверстниками до необходимости построения специально адаптированной к возможностям ребенка индивидуальной программы образования. Такой диапазон присутствует в каждой категории детей, составляющих группу школьников с ОВЗ [5].

Необходимость организации помощи детям с нарушениями в развитии на максимально раннем этапе подтверждена отечественным и зарубежным опытом. Своевременное оказание необходимой психолого-медико-педагогической помощи в дошкольном возрасте позволяет обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка к моменту начала обучения на ступени начального общего образования и, таким образом, подготовить его к обучению в общеобразовательном учреждении.

Л.М. Кобрина и О.А. Денисова отмечают, что существующий на современном этапе порядок помощи детям, имеющим проблемы развития в раннем возрасте, не отвечает в полной мере потребностям семьи и не обеспечивает комплексной помощи, так как сосредоточивает внимание в основном на детях старшего дошкольного и младшего школьного возраста [3].

Отечественная система специального образования требует реконструкции и создания нового структурного элемента – службы ранней помощи детям с различными отклонениями в развитии. Служба ранней помощи должна предусматривать оказание помощи всей семье, воспитывающей проблемного ребенка [6].

Л.М. Кобрина отмечает, что функционирование службы ранней помощи в масштабах всей страны обеспечит каждой семье возможность своевременной, а именно ранней, медико-психолого-педагогической диагностики развития ребенка, определения его специальных психологических и образовательных потребностей, создаст условия для эффективного преодоления или коррекции отклонений в развитии ребенка с первых дней жизни. Раннее вмешательство позволит значительно снизить степень социальной недостаточности детей, достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, интеграции в общество [4].

В рамках данного направления необходимо обеспечить развитие дифференцированной сети учреждений, осуществляющих деятельность по ранней диагностике и коррекции нарушений развития у детей, оказанию психологической, педагогической, социальной, медицинской, правовой помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии, по месту жительства, а также информирование населения об этих учреждениях и оказываемых ими услугах (Письмо Минобрнауки РФ № АФ 150/06) [16].

Имеющийся успешный отечественный и зарубежный опыт ранней помощи доказывает, что грамотно организованная ранняя реабилитация для значительной части детей открывает возможности включения их в общий образовательный поток (интегрированное обучение) на более

раннем этапе возрастного развития, что исключает для этих детей необходимость дорогостоящего специального образования.

Важным условием обеспечения помощи детям с особыми потребностями и их семьям явилась ратификация Российской Федерацией ряда законодательных актов, создание нормативно-правовой базы.

Законодательными основами обучения и воспитания детей с ОВЗ являются следующие правовые акты международного и российского законодательства:

1. Всеобщая декларация прав человека (1948) «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства» (ст. 1) [10].

2. В Декларации прав ребенка Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года отмечается:

«Принцип 7. Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию, и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества» [11].

3. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, принятая 14 декабря 1960 г.

«В настоящей Конвенции выражение «дискриминация» охватывает всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, экономического положения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства отношения в области образования, и в частности: а) закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа; б) ограничение образования для какого-либо лица или группы лиц низшим уровнем образования» (ст. 1) [12].

4. Конвенция ООН о правах ребенка (1989) «Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь» (п. 1 ст. 23). «Цель помощи, представляемой неполноценному ребенку – обеспечение эффективного доступа к услугам в области образования, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка» (п. 3. ст. 23) [13].

5. Российская Федерация присоединилась к важным международным документам – Саламанкской Декларации ЮНЕСКО 1994 г. «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» и Дакарской Декларации 2000 г., которые провозглашают необходимость развития инклюзивного (интегрированного) образования. Саламанкская декларация о принципах и политике образо-

вания лиц с особыми потребностями провозгласила, что «... необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы лица, имеющие особые потребности в области образования, имели доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей; обычные школы с такой инклюзивной обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования» [19].

6. Федеральный закон № 3266-1-ФЗ «Об образовании» от 10.07.1992 г. регулирует общие вопросы образования, в том числе детей с ОВЗ.

«Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах: ... Общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников» (ст. 2).

В статьях 5, 16, 29, 31 данного закона закреплены специальные условия, подходы, необходимые для реализации права на образование детей с ОВЗ. «Для детей и подростков с отклонениями в развитии органы управления образованием создают специальные учреждения (классы, группы), обеспечивающие их лечение, воспитание, и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество...» (ст. 50) [24].

После внесения дополнений в ФЗ от 30.06.2007 № 120-ФЗ, появился п. 6.2, который гласит, что «к полномочиям органов государственной власти субъекта РФ в сфере образования относятся: организация предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа, оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» [27].

7. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (24.07.1998) «1. Государственная политика в интересах детей осуществляется на основе государственных минимальных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей. Государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей включают в себя установленный минимальный объем социальных услуг по: гарантированному, общедоступному бесплатному начальному общему, основному общему, среднему (полному) общему образованию ... и воспитанию в образовательных учреждениях..., а также меры по социальной адаптации и социальной реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» (ст. 8) [23].

8. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» регламентирует государственные гарантии реализации права на образование детьми-инвалидами. «Образовательные учреждения совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов, получение инвалидами среднего общего образования, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» (ст. 18) [25].

«Государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки... Государство обеспечивает инвалидам получение основного общего, среднего (полного) общего образования, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» (ст. 19).

9. Закон РФ «Об образовании» № 12-ФЗ от 13.01.96 с изменениями от 27.12.2000 г. отражает правила приема граждан в государственные и муниципальные образовательные учреждения для получения среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования.

«Вне конкурса при условии успешной сдачи вступительных экзаменов в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования принимаются: дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, которым согласно заключению учреждения Государственной службы медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных учреждениях» (ст.16).

«Профессиональные образовательные программы, в том числе для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и инвалидов, реализуются в образовательных учреждениях профессионального образования, в том числе в специальных (коррекционных) для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» (ст. 20) [27].

10. Письмо Минобразования РФ № 48 от 4.09.1997 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1–8 видов» с изменениями от 26.12.2000 г. содержит методические разъяснения специфики образовательного процесса, направлений деятельности по реабилитации обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, а также уровней реализуемых образовательных программ в каждом виде специального (коррекционного) образовательного учреждения.

11. Приказом Минобрнауки РФ от 24 марта 2009 г. утверждено «Положение о психолого-медико-педагогической комиссии» № 95. Положение регламентирует деятельность психолого-медико-педагогической комиссии. Комиссия создается в целях выявления детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного обследования и подготовки рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания.

12. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий». «Рекомендации по организации деятельности по созданию условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому в субъекте РФ» (Письмо Минобрнауки № 06-1254 от 30.09.2009 г.).

Данными нормативными документами регламентируется дистанционное образование детей с ОВЗ. Дистанционное обучение – способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся.

В образовании детей с ограниченными возможностями здоровья идет активный поиск путей и средств реализации права на образование, в частности, средствами инклюзивного образования. Инклюзивное образование рассматривается как средство включения данных субъектов сферы образования в условия традиционной организации образовательного процесса вместе и наряду с другими учащимися; продукт совершенствования образования детей с ограниченными возможностями здоровья на основе конституционных принципов демократии и функционирования гражданского общества, соответствия развития образования ценностям социальной справедливости.

Е.Л. Гончарова, Л.М. Кобрина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, О.А. Денисова, Е.Е. Дмитриева, М.В. Жигорева отмечают, что введение в человеческое сообщество детей с отклонениями в развитии является основной задачей всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается как конечная цель специального обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная же интеграция, являясь частью интеграции социальной, рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными [2; 4; 5].

13. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

«Разработана Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг. Она определяет основные направления и задачи госполитики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации. Нацстратегию планируется реализовывать по следующим основным направлениям: семейная политика детствосбережения; доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность несовершеннолетних; здравоохранение и правосудие, дружественные к ребенку; равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства, и пр.».

В феврале 2010 г. Президент Российской Федерации Дмитрий Анатольевич Медведев утвердил национальную образовательную инициативу «Наша новая школа», цель которой модернизация и развитие системы общего образования страны. Национальная образовательная инициатива предусматривает и модернизацию образования детей с ОВЗ.

Поставленная задача не может быть решена вне нормативно-правового поля. Обязанности и права участников образовательного про-

цесса – педагога, ученика с ОВЗ и его родителей должны быть законодательно закреплены. В противном случае мы столкнемся как с административным и учительским волюнтаризмом, так и с бесосновательными амбициозными претензиями родителей. В обоих случаях страдающей стороной окажется ребенок с ОВЗ [6].

Кроме федеральных законов существует ряд региональных Положений, на которых базируются концепции работы с детьми с ОВЗ в отдельных областях и городах. В Письме Минобрнауки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 отмечается, что во многих субъектах Российской Федерации (Республика Карелия, Республика Саха (Якутия), Красноярский край, Ленинградская, Самарская, Ярославская области, г. Москва и др.) разработаны документы концептуального характера, посвященные вопросам развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Мероприятия, направленные на создание условий для получения образования детьми этой категории, реализуются в рамках региональных целевых программ развития образования или специально принятых для решения данных вопросов самостоятельных целевых программ.

Стратегические задачи сферы образования – обеспечение условий реализации права на образование личностью, в том числе обеспечение условий реализации данного права детям с ограниченными возможностями здоровья. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в России в настоящее время опирается на многоуровневую нормативно-правовую базу, которая нуждается в комплексной актуализации и совершенствовании. В этом случае дети с особыми образовательными потребностями гарантированно смогут реализовать свое право на обучение в специальных или обычных образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Денисова О.А., Кобрина Л.М., Тюлю З.А. и др. Профилактика аномалий развития в пренатальном, натальном и постнатальном периодах: учеб.-метод. пособие // Методические рекомендации к спецкурсу для студентов дефектологического факультета: ч. 1–2. – Череповец: ЧГПИ им. А.В. Луначарского, 1996.
2. Институт коррекционной педагогики РАО. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие для педагогов / Е.А. Стребелева, Ю.Ю. Белякова, М.В. Браткова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Экзамен, 2004.
3. Кобрина Л.М. Принципы и направления абилитационной работы с детьми раннего возраста с нарушениями слуха // Актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: материалы междунар. науч.-практ. конф. 22–24 апреля 2009 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009.
4. Кобрина Л.М., Денисова О.А. Абилитационная работа с глухими детьми раннего возраста: учеб. 2-е изд. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010.
5. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. – №1.
6. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дифференциация уровней и вариантов // Альманах ИКГ РАО – 2010. – № 14.
7. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2003.
8. Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: материалы конф. Москва, 18–19 февр. 2003 г. / сост. Ю.А. Разенкова, Е.Б. Айвызьян. – М.: Полиграф-сервис, 2003.

9. Специальная семейная педагогика / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009.
10. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 г.
11. Декларация прав ребенка Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г.
12. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования от 14 декабря 1960 г.
13. Конвенция ООН о правах ребенка от 20.11.1989 г.
14. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах от 16.12.1966 г.
15. Письмо Минобразования РФ № 48 от 4.09.1997 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1–8 видов» с изм. от 26.12.2000 г.
16. Письмо Минобрнауки РФ № 06-1254 от 30.09.2009 г.
17. Положение о психолого-медико-педагогической комиссии № 95 от 24.03.2009 г.
18. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий».
19. Саламанкская Декларация ЮНЕСКО 1994 г.
20. Типовое Положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии. № 288 от 12.03. 1997 г.
21. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
22. Федеральный закон № 3266-1-ФЗ «Об образовании» от 10.07.1992 г.
23. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» №124 -ФЗ от 24.07.1998 г.
24. Федеральный закон № 3266-1-ФЗ «Об образовании» от 10.07.1992 г.
25. Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11. 1995 г.
26. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» от 10.12.1995 г.
27. Федеральный закон «Об образовании» от 13.01.96 № 12-ФЗ (ред. от 01.12.2007).
28. <http://www.ikprao.ru>
29. <http://school.msk.ort.ru>

Е.А. Кинаш

кандидат педагогических наук, доцент,

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования

Особенности организации и педагогического сопровождения учащихся с нарушением интеллекта в условиях интегрированного обучения

Модернизация образования ориентирует общеобразовательные школы на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и учащихся с нарушением интеллекта. В связи с особенностями познавательного развития детей с нарушением интеллекта обучение их совместно с нормально развивающимися сверстниками требует определенной организации учебной деятельности и специфического педагогического сопровождения.

Для эффективной организации учебного процесса учащихся с разным уровнем умственного развития необходимо создать специальные педагогические условия:

- подготовить педагогические кадры для осуществления интегрированного обучения: учителей начальных классов (должны владеть осно-

вами коррекционно-развивающих технологий), учителей-дефектологов, логопеды, психологов, социальных педагогов, специалистов ЛФК;

- сформировать интегрированные классы, где будут обучаться школьники с нарушением интеллекта совместно с нормально развивающимися учащимися;

- организовать индивидуальное сопровождение тьютором каждого школьника с нарушением интеллекта в течение всего времени пребывания его в школе;

- разработать специальные учебные планы для детей с нарушением интеллекта, базирующиеся на учебных планах образовательной специальной (коррекционной) школы VIII вида;

- систематизировать учебный материал для обучения детей с нарушением интеллекта, составить расписания учебных и коррекционных занятий, отражающих все стороны учебно-воспитательного процесса (с учетом пребывания детей как на уроках интегрированных классов с учениками своего возраста, так и очередности посещения разных специалистов в течение учебного дня);

- спланировать деятельность педагогического внутришкольного консилиума (в его составе: завуч начальной школы, учителя начальных классов, дефектологи, психологи, логопеды, учителя ЛФК, родители), который будет консультативным, диагностическим и образовательным органом школы;

- создать предметно-развивающую среду и материально-технические условия для обучения и воспитания (игровые комнаты, трудовые мастерские, спортивный зал; учебный и дидактический материалы, индивидуальные тетради и др.);

- разработать расписание занятий по дополнительному образованию (включить фольклор, танцы, ритмику, театрализованную и изобразительную деятельность, уроки декоративно-прикладного творчества, трудового обучения и др.);

- разработать план работы педагогов с родителями (индивидуальное консультирование ребенка и его родителей, семинары для родителей и т. п.), который будет основан на взаимодействии всех взрослых, участвующих в коррекционном сопровождении детей (учителей, психологов, логопедов, учителей-дефектологов, инструкторов ЛФК, учителей музыки и медицинского персонала).

Особенности педагогического сопровождения учащихся с нарушением интеллекта заключается в том, что на каждого учащегося разрабатывается индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения. Отправной точкой начального обучения является проведение учителем-дефектологом педагогического обследования каждого ребенка, которое направлено на выявление уровня сформированности основных линий его развития (социальной, физической, познавательной) и готовности к обучению в школе (интереса к принятию познавательных и учебных заданий, умения выбрать способы их решения, а также темпа усвоения учебного программного материала в процессе обследования).

Наряду с этим в процессе педагогического обследования учитель-дефектолог выявляет у учащихся индивидуальные личностные особенности развития: уровень сформированности самостоятельности, работоспособности, средства коммуникации с взрослыми. Результаты педагогического обследования каждого учащегося служат основой для разработки содержания индивидуальных программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания, а также для составления расписания уроков: обучение вместе со всеми учащимися класса и обучение на индивидуальных уроках специалистов (учителя-дефектолога, логопеда, психолога).

При реализации индивидуального подхода к обучению учащихся с нарушением интеллекта учитель-дефектолог разрабатывает тематический план, базирующийся на учебных планах общеобразовательной специальной (коррекционной) школы VIII вида и программах массовой школы.

Учитель-дефектолог проводит с учащимися с нарушением интеллекта индивидуальные уроки по следующим предметным областям: обучение грамоте, русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир. Кроме того, в соответствии с индивидуальным расписанием эти учащиеся со всеми детьми интегрированного класса посещают уроки по этим предметам, выполняя индивидуальные задания, составленные учителем-дефектологом в соответствии с уровнем знаний и умений каждого учащегося. Итоговые и контрольные работы и диктанты являются едиными для учеников интегрированного класса.

В интегрированном обучении учащихся с нарушением интеллекта особую роль играет тьютор, который сопровождает ученика на протяжении всего дня. В процессе уроков помогает ученику понять и принять условия заданий, предлагаемых учителем класса, найти способы выполнения, оказывает ему помощь в исполнительских действиях. При затруднениях ученика в выполнении упражнений тьютор использует совместные действия или действия по показу. Такая помощь позволяет учащимся с нарушением интеллекта быть успешным, преодолевать трудности, связанные с выполнением определенных учебных заданий с нормально развивающимися сверстниками в интегрированном классе.

Наряду с этим учащиеся с нарушением интеллекта посещают вместе со всеми учащимися уроки физического воспитания, изобразительной деятельности, музыки. На этих уроках учителя формируют у нормально развивающихся учащихся положительное отношение к детям с нарушением интеллекта, выделяя их индивидуальные достижения в конкретном упражнении.

Весь педагогический коллектив стремится воспитать у учащихся чувства поддержки и отзывчивости к детям с нарушением интеллекта, умения совместного сотрудничества в процессе учебной и внеурочной деятельности.

Подчеркиваем, что согласованность в совместной деятельности учителя интегрированного класса и специалистов (учителя-дефектолога, логопеда, психолога) в учебном процессе позволяет организовать целенаправленное обучение и воспитание умственно отсталых учащихся в условиях общеобразовательной школы.

Изучение состояния методического обеспечения в современных интегрированных классах показывает необходимость разработки дополнительных учебников, методических пособий и рабочих тетрадей для обучения учащихся с нарушением интеллекта в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта образования для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях.

В итоге отмечаем, что интегрированный подход к обучению детей с нарушением интеллекта – необходимый и важный этап в системе как общего так и специального образования. Особенно этот подход важен для жителей малых городов и жителей сельской местности. Это обусловлено тем, что, во-первых, у родителей нет выбора школы для своего ребенка (как правило, в сельской местности одна школа), а во-вторых, родители не хотят отдавать своего ребенка в специализированную школу-интернат, которая находится далеко территориально от семьи, в-третьих, сельские школы – немногочисленные, и у педагога есть возможность реализовать индивидуальный подход к обучению ребенка с нарушением интеллекта. В этих случаях, безусловно, важно, чтобы учителя сельских общеобразовательных школ повышали профессиональный уровень подготовки в области коррекционной педагогики.

Таким образом, при организации совместного обучения учащихся с нарушением интеллекта в условиях общеобразовательной школы важно создать специальные педагогические условия для удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся указанной категории.

Список литературы

1. Кинаш Е.А., Волкова Е.В. Обучение детей с нарушением интеллекта в условиях начальной общеобразовательной школы // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1.
2. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: моногр. – Мн.: НИО, 2003.
3. Малофеев Н.Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М.: Права человека, 2001.
4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология. – 2008. – № 2.
5. Резникова Е.В. Технология интегрированного обучения детей с особенностями развития в условиях общеобразовательного класса при внутренней дифференциации // Организация интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в образовательных учреждениях челябинской области: сб. науч.-метод. материалов / под ред. Т.В. Абрамовой; сост. Н.И. Бурмистрова. – Челябинск: Образование, 2003.

Л.Ю. Комарова
кандидат педагогических наук,
Набережночелнинский институт
Казанского (Приволжского) Федерального университета

С.И. Куликова
воспитатель,
Детский орден милосердия

А.В. Зыбина
старший преподаватель,
Набережночелнинский институт
современных технологий и инноваций

А.А. Марченко
медицинский психолог,
Больница скорой медицинской помощи, Республика Татарстан

Пример внедрения интеграционных направлений в проекте «Прививка оптимизма» на базе Регионального сосудистого центра

На современном этапе волонтерская поддержка инвалидов со стороны студентов достаточно широка, однако несмотря на всевозможные попытки сформировать отношение общества к инвалидам как к равным, их не всегда воспринимают всерьез. Сложилось мнение, что люди с ОВЗ, а тем более дети-инвалиды, сами всегда требуют помощи и поддержки. В этом, несомненно, есть большая доля истины, но мы предлагаем посмотреть на этот вопрос с другой стороны. В реабилитации ребенка с ОВЗ принимают участие многие специалисты самого разного профиля, тратятся огромные средства на его образование. Многие из этих ребят имеют тяжелую патологию развития, они, с возрастом осознавая свое тяжелое положение и перспективу дальнейшей жизни, не теряют оптимизма, бодрости духа, находят себя в занятиях творчеством, литературой, спортом. Общение с детьми с ОВЗ, как это странно не звучит, многим здоровым людям помогает поверить в свои силы и способствует импульсу к действию, к движению вперед, к самосовершенствованию. Причем, в любую социально-полезную работу, инвалиды привлекаются наравне со здоровыми волонтерами.

Одним из интересующих нас направлений стала организация волонтерской помощи в больничном стационаре как студентов Набережночелнинского института К(П)ФУ, так и инвалидов Детского ордена милосердия. В силу сложившихся партнерских отношений, территорией для реализации идеи выбран Региональный сосудистый центр БСМП в Набережных Челнах. Реабилитация не ограничивалась устранением неврологической симптоматики и была нацелена на создание для них оптимальных условий социального функционирования, повышения качества жизни, способности к самостоятельной активной деятельности.

При этом мы считаем, что в современных условиях эта проблема приобретает особую важность, поскольку в последнее время реабилитационная работа сводится к поддерживающей фармакотерапии. Социальная адаптация больных в обществе затруднена, свидетельством чему являются возрастающие уровни суицидов, социально опасных действий,

разводов, инвалидности, безработицы. В связи с этим остро ощущается необходимость разработки реабилитационных программ и их внедрения в практику работы медицинских учреждений.

Целью проекта являлась организация работы творческой площадки при Региональном сосудистом центре БСМП для ускорения психоэмоциональной и физической реабилитации пациентов посредством привлечения к волонтерской работе инвалидов наравне со здоровыми людьми.

В ходе проекта были реализованы следующие задачи:

1. Создание условий для оказания психоэмоциональной и физической реабилитации пациентов регионального сосудистого центра через:

- формирование инициативной группы студентов-волонтеров, способных участвовать в работе творческой площадки в больнице скорой медицинской помощи;
- организацию арттерапевтических мастер-классов совместного творчества пациентов сосудистого центра, инвалидов и волонтеров с последующей презентацией работ;
- проведение диагностики коммуникативной составляющей удовлетворенности у пациентов больницы, занятых в работе над проектом, зафиксировать динамику результатов.

2. Создание условий для реализации накопленного потенциала знаний и умений инвалидов с вовлечением их в работу творческой площадки через:

- поддержку и развитие интеллектуальных и творческих способностей детей молодых людей с ограниченными возможностями здоровья;
- вовлечение инвалидов в волонтерскую работу над социальным проектом посредством непосредственного участия в мастер-классах по художественному творчеству;
- проведение диагностики удовлетворенности условиями жизни и самореализации инвалидов, занятых в работе над проектом (зафиксировать динамику результатов);
- формирование толерантного отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья;

3. Накопление и распространение методического материала о возможностях и перспективах проведения реабилитационных программ в больничных стационарах через:

- организацию тематических мероприятий (выставки работ инвалидов, ежемесячной и итоговой выставки художественных работ участников работы творческой площадки), способствующих привлечению внимания СМИ и общественности к работе проекта;
- накопление методической базы по вопросам социализации инвалидов через применение арттерапевтических методик;
- установление контактов с медицинскими и педагогическими учреждениями в городах Республики Татарстан для передачи накопленного опыта и получения новых знаний.

Работа над проектом способствовала реализации трудовой и социальной активности инвалидов; снизила их вынужденную изоляцию. Вза-

имодействие с волонтерской группой раскрыло новые особенности своей жизненной ситуации, помогло по-иному, более позитивно оценить свою жизнь, в ряде случаев – в корне изменить свое мнение о ней.

В ходе работы творческой площадки для пациентов больничного стационара проводился мастер-класс (по масляной живописи, обратной аппликации пластилином и др.) студентами К(П)ФУ, педагогами, а также выпускниками, имеющими инвалидность, обладающими необходимыми знаниями и умениями.

Проведение мастер-классов имело одну особенность: все участники работали, а точнее, создавали свои картины вместе с инвалидами. В каждом мастер-классе принимало участие 10 пациентов БСМП и 10 детей и молодых людей с ОВЗ (12 лет – 33 года), в организации работы помогали 10–12 студентов. Участники работали в парах, каждый писал свою картину, но каждый пациент больницы работал за одним столом с инвалидом. Мастер-классы очень интересны по содержанию, так как проводились в стиле мастихиновой живописи. Результат просто удивительный – картины получались очень яркими!

Ребята с ОВЗ и волонтеры-студенты имеют опыт работы в этой технике, они давали ценные советы, а вместе с тем показывали пример жизненной стойкости. Работа инвалидов в проекте, по нашему мнению, это возможность быть нужным и ценным.

Во время работы проекта в Региональном сосудистом центре БСМП в Набережных Челнах осуществлено проведение выставки работ детей с ОВЗ, демонстрация шедевров, выполненных на творческой площадке, завершился проект выставкой работ всех участников творческой площадки.

Для достоверности данного исследования мы использовали следующую схему исследования: оценку нейропсихологического и речевого анамнеза. Нейропсихологическое исследование, основанное на принципах синдромного анализа психических состояний при ОНМК, позволило сравнить нарушения ВПФ у больных в группе и оценить динамику на фоне применения «Арттерапии». Количество отобранных нейропсихологических и речевых проб не выходило за рамки временных лимитов работы с пациентом, имеющим, как правило, сниженный уровень работоспособности, инертность психических процессов, повышенную утомляемость. Нейропсихологическое исследование начиналось с определения индивидуального профиля межполушарной асимметрии.

Исследованию подлежали: гнозис, праксис, речевой статус, оценка эмоционального состояния. Для оценки эмоционального состояния использовалась госпитальная шкала тревоги и депрессии, экспертная оценка врачей и психиатра. Дополнительные компоненты оценки психического состояния пациентов: нейродинамические процессы (понимание инструкций, время выполнения), отношение к выполнению тестов (старательность, небрежность, пассивность, безразличие), эмоциональное состояние (подавленность, скорбная тоска, амимия, демонстративность, дурашливость, склонность к плоским шуткам (см. табл. 1 и 2). В невротическом статусе пациентов преобладали чувствительные, нарушения

нейропсихологического и эмоционального состояния. На этапах катанестического наблюдения (до использования «Арттерапии») у больных отмечалось статистически значимое нарастание тяжести эмоционального состояния. Для оценки межгрупповых исследований (на начало и конец исследования в контрольной и экспериментальной группе) использовался критерий Стьюдента, оценки нейропсихологического статуса непараметрический критерий Фридмана. Все результаты занесены в таблицы (на начало исследования, и на конец исследования).

Таблица 1

Динамика эмоциональных нарушений у больных в период использования арттерапии, экспериментальная группа

Показатель, баллы M±m	Этапы наблюдения			
	1 – на начало исследов.	3 недели	5 недель	3 месяца
Тревога	12,8 ±1,3	10,1±0,5 *	8,8±0,4 **	8,5±0,8***
Депрессия	15,1±1,4	12,8±0,4	9,9±0,7*	10,0±0,7**

Интегральная сумма балльной оценки функционального восстановления по шкале Бартелль и оценки эмоционального состояния после проведения курса «Арттерапии» пациентов по вышеперечисленным критериям была наилучшей и статистически значимой.

Таблица 2

Динамика эмоциональных нарушений у больных без применения «Арттерапии», контрольная группа

Показатель, баллы M±m	Этапы наблюдения			
	1 – на начало исслед.	3 недели	5 недель	3 месяца
Тревога	13,3 ±1,2	12,1±0,5	11,8±0,4	10,5±0,8*
Депрессия	12,1±1,3	11,8±0,4	10,9±0,7	9,8±0,7*

Динамика эмоциональных нарушений по госпитальной шкале тревоги – по домене тревоги ($\chi^2 = 3,386$, $n' = 3$, $p < 0,05$) и депрессии ($\chi^2 = 4,376$, $n' = 3$, $p < 0,001$). При сравнении балльных оценок в группах до исследования и после были получены статистически значимые различия как по домене тревоги, так и по депрессии ($p < 0,05$). Выявлена субклинически выраженная тревога, причем показатель значим. При сравнительном изучении балльных оценок при нейропсихологическом исследовании у больных отмечаются улучшение показателей восстановления утраченных функций, статистически значимые: уровень тревоги ($r=0,36$) и депрессии ($r=0,39$). Не выявлено корреляционной связи между тяжестью инсульта и мнестическими факторами ($r = - 0,19$).

В результате реализации проекта мы получили следующие результаты:

- создали новое направление волонтерской работы в больничном стационаре, которое привлекло в движение милосердия новых сторонников, школьников и студентов;

- организовали итоговый вернисаж работ пациентов Регионального сосудистого центра БСМП в Набережных Челнах и инвалидов ДОМа (Детского ордена милосердия), студентов Набережночелнинского института К(П)ФУ созданных на творческой площадке.

- способствовали распространению информации о возможностях реабилитации методами искусства и общения;

- улучшили когнитивные функции у пациентов сосудистого центра ГАУЗ РТ БСМП;

- подняли уровень качества медицинских услуг посредством положительной динамики коммуникативной составляющей удовлетворенности предоставляемых услуг.

Литература

1. Носов Н. А. Сознание и психика (Гл. 3) // Многомерный образ человека: Комплексное междисциплинарное исследование человека. – М.: Наука, 2001.

Ю.Г. Корженевская

педагог-психолог I категории,

ГОУ ЛО Приморская специальная школа-интернат(VIII вида)

Опыт использования TOUCH-терапии в работе педагога-психолога школы-интерната VIII вида

Одной из важнейших задач современного общества является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. Педагоги и психологи отмечают увеличение количества детей с различными отклонениями в психосоматическом развитии.

Взаимосвязь тела и психики уже давно считается известным и неоспоримым фактом. Основатель телесно-ориентированной психотерапии Вильгельм Райх описал, как в ответ на стрессовые ситуации возникает защитное поведение, которое выражается в хроническом напряжении отдельных групп мышц – «мышечных зажимах». «Мышечные зажимы», объединяясь, формируют «мышечный панцирь». Негативное воздействие этого явления проявляется как в телесной, так и в психической сферах. В телесной сфере это приводит к ограничениям подвижности, нарушениям позы, ухудшению кровообращения, болям (все это причины остеохондроза, артрозов, многих соматических заболеваний), а в психической сфере не дает естественно проявляться любым эмоциям, мешает личностному росту [4].

Методы телесно-ориентированной психотерапии работают с психикой через тело. Одной их техник телесно-ориентированной терапии является TOUCH-терапия, в котором *прикосновение* к телу является основным принципом работы, одним из видов контактных каналов и инструментом психологического воздействия на человека, что позволяет использовать в психокоррекции невербальные способы взаимодействия с воспитанниками. Сферы применения TOUCH-терапии: психологическое развитие личности, психотерапия психологических отношений, реабилитационная педагогика и психология, психология и педагогика при

работе с расстройствами привязанностей, психосоматическая медицина и психотерапия.

Для учащихся школы VIII вида данный вид взаимодействия имеет ряд преимуществ: учащимся проще выразить своё эмоциональное состояние невербальными способами по причине имеющегося у них системного недоразвития устной речи и низкого уровня развития познавательных функций; при выполнении специальных упражнений в данной технике всегда наступает мышечное расслабление, что способствует улучшению соматического состояния детей.

Следует отметить, что прикосновение – это первый опыт социального взаимодействия ребенка с окружающим его миром. Уже в период новорожденности и младенчества ребенок узнает мир через прикосновения, которые он получает от своих родителей, и депривация этого контактного канала существенно влияет на его будущую способность к социализации и взаимодействию с другими людьми и миром в целом.

Мишель Оден, французский врач, основатель Научно-исследовательского центра первичного здоровья, говорит: «Все больше научных данных свидетельствует о том, что опыт ранних этапов нашей жизни (от зачатия до годовалого возраста), и в особенности опыт рождения, сказывается на всей последующей жизни, и, в частности, критически важен для развития способности любить. Эта способность обеспечивает человеку физическое и психическое здоровье, социальную адаптацию, влияет на все проявления сексуальности, на дальнейшие родительские качества. Нарушение способности любить напрямую связано с разлучением матери и ребенка после родов, недостатком прикосновений в младенчестве, что вытекает в острейшие проблемы нашего времени: склонность к насилию, суицидам, вредным привычкам и другое» [4].

Прикосновения родителей дает малышу ощущение безопасности. Когда ребенка не балуют объятиями и поцелуями в детстве, он растет с ощущением пустоты, это порождает страх при схождении с другими людьми.

Важно заметить, что потребность в прикосновениях важна не только в младенческом возрасте, как для мальчиков, так и для девочек, но и в последующие возрастные периоды жизни.

Прикосновение (причем не случайное, а прикосновение как взаимодействие) также один из важных инструментов для саморегуляции и совладания с жизненными стрессами. Недавние исследования профессора Kerstin Moberg (Karolinska Institute в Стокгольме) и ее коллег показали, что мягкое и спокойное прикосновение повышает выработку окситоцина, гормона, который образуется в задней доле гипофиза. Раньше этот гормон связывали в основном с функцией материнства, сейчас доказано, что он активизирует паттерны ослабления стресса, что ведет к уменьшению тревоги и успокоению. Окситоцин увеличивает уровень серотонина и дофамина. Прикосновение также снижает уровень кортизола, что существенно при посттравматических стрессовых расстройствах [5].

В условиях школ-интернатов все дети находятся в ситуации депривации этого вида человеческого взаимодействия. В течение всей недели, а иногда и более, у детей ограничен телесный контакт с близкими людьми, что снижает уровень их эмоционального благополучия. Если говорить о детях-сиротах или детях, воспитывающихся в неблагополучных семьях, то они зачастую имеют негативный опыт телесных контактов или его отсутствие, что искажает их психическое развитие, проявляется в поведенческих проблемах: агрессивности, тревожности, эмоциональной нестабильности.

Не получая мышечного расслабления, у учащихся тело находится в напряжении, нервная система постоянно работает с перегрузками, а чем больше у человека расстройств, тем меньше он хочет чувствовать свое тело, тем больше он с ним расходится.

Поэтому применение техник непосредственного телесного контакта, потребность в котором у наших детей очень велика, помогают создать у ребенка ощущение защищенности, безопасности и комфорта в образовательной среде нашей школы.

Подбор упражнений производится с учётом особенностей конкретной группы, а также зависит от поставленной цели.

Любое занятие включает в себя упражнение на установление контакта и создание благоприятного климата в коллективе: рукопожатие с закрытыми глазами, которое должно нести доброжелательное отношение друг к другу («Определи, сколько рук до тебя дотронулось», «Поздоровайся разными частями тела», «Прикоснись ладошкой», «Дружеское рукопожатие»).

С группой учащихся, имеющих СДВГ, проводились специальные упражнения, направленные на релаксацию. Например, упражнение «*Минимально достаточное прикосновение*» (где работа осуществляется в парах или тройках): один ребенок лежит с закрытыми глазами, под релаксационную музыку другие мизинчиком дотрагиваются до него. Задача учащихся – посчитать количество прикосновений. Применение данного упражнения способствует релаксации, снятию мышечного и эмоционального напряжения, дети учатся сосредотачиваться на телесных ощущениях, и таким образом отмечается эффект уменьшения двигательной расторможенности.

В группе, где возникают сложности во взаимоотношениях учащихся, применение TOUCH-терапии, использование телесных прикосновений существенно снижало уровень агрессивного поведения детей по отношению друг к другу, так как каждое упражнение обучало детей пониманию границ своего и чужого тела. Дети учились различать характер прикосновений (агрессивные, доброжелательные, нежные, болезненные и т. д.). Также активно применялись упражнения на развитие коммуникативной сферы: с помощью прикосновений дети показывали следующие фразы: «Я тебе рад», «Ты молодец», «Ты мне нужен», «Я тебя люблю» и т. д.

Опыт работы с детьми с ОВЗ, находящимися на обучении в нашей школе, показывает, что коррекционно-развивающая работа, направленная на снятие эмоционального напряжения, тревожности, релаксацию,

формирование коммуникативных навыков и коррекцию взаимоотношений среди учащихся, создание благоприятного климата в коллективе может быть достаточно продуктивной, если на занятиях большое внимание уделяется работе с телом, используются техники TOUCH-терапии. На занятиях с использованием упражнений TOUCH-терапии формируется способность ребенка контролировать телесные проявления, что является важным моментом его социализации и тесно связана с формированием основных черт его психики.

Учащиеся на этих занятиях всегда являются субъектом процесса и отношений, поэтому приходят на занятия с удовольствием, чувствуют себя успешными, активно выполняют предложенные упражнения. С помощью упражнений определяются представления о границах своего тела, что влияет на формирование Я-образа.

Проживая опыт прикосновений на занятиях с использованием техник TOUCH-терапии, ребенок учится строить свои отношения с окружающими.

Таким образом, включение телесно-ориентированных психотехник и техник TOUCH-терапии на занятиях педагога-психолога и воспитателей в условиях школы-интерната позволяет осуществлять диагностику и коррекцию эмоционального состояния, отдельных поведенческих нарушений у детей, а значит, оказывать ему своевременную психологическую и педагогическую помощь.

Список литературы

1. Баскаков В.Ю. Свободное тело: хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехники. – М., 2009.
2. Ганичева И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми. – М., 2004.
3. Нэпп Марк, Холл Джудит. Невербальное общение: учеб. – СПб., 2010.
4. Оден Мишель. Научное познание любви. – М., 2009.
5. Courtenay Young, About the Ethics of Professional Touch – статья на сайте Европейской ассоциации телесной психотерапии: www.eabp.org

Г.П. Корниенко
заведующий

И.М. Вартамян
старший воспитатель

О.Ф. Кобзарева
учитель-дефектолог

*Детский сад комбинированного вида второй категории № 250
Советского района, Ростов-на-Дону*

Информационные компьютерные технологии в коррекционно-образовательном процессе в ДОУ для детей с нарушением зрения

В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении № 250 организованы специализированные и комбинированные группы для детей с нарушениями зрения. В них осуществляется коррекционно-развивающая работа с учетом специфики нарушения, индивидуально-дифференцированного подхода, возраста и психофизиологических

особенностях ребенка. Коррекционно-развивающая среда способствует целостному развитию ребенка вне зависимости от его особых образовательных потребностей.

На базе дошкольного образовательного учреждения осуществляется коррекционно-развивающая, учебно-воспитательная и лечебно-оздоровительная работа. Специфика учебно-воспитательной работы включает в себя коррекцию зрительного анализатора, развитие зрительного восприятия, ориентировку в пространстве и целостное развитие дошкольников с нарушениями зрения. Коррекционно-развивающая работа осуществляется воспитателями групп, музыкальным руководителем, физинструктором по рекомендациям специалистов и врача офтальмолога с учетом особенностей общего интеллектуального развития и зрительного нарушения.

В дошкольном образовательном учреждении созданы специальные психолого-педагогические условия для целостного развития личности ребенка с нарушением зрения. Цели работы педагогов и специалистов – коммуникация, социализация, познавательное, социальное, художественно-эстетическое, физическое развитие детей. Именно такое комплексное сопровождение в ДОО обеспечивает создание психолого-педагогических и медико-социальных условий для успешного обучения и развития каждого ребенка с нарушением зрения независимо от уровня его способностей и жизненного опыта в конкретной социальной ситуации.

В зависимости от зрительного нарушения (косоглазие, амблиопия, ретинопатия и др.) выстраивается работа комплексного сопровождения ребенка специалистами: учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, воспитателем, музыкальным руководителем, медиками и др. Работа выстраивается поэтапно: в период адаптации, включения в специализированные или комбинированные группы, взаимодействие с родителями, полная интеграция и социализация ребенка в условиях ДОО.

Во всех периодах специалисты и педагоги обращают внимание на успешное вхождение ребенка с нарушением зрения в группу сверстников, осуществляется работа по развитию общения со сверстниками и взрослыми, преодолению комплексов, заниженной самооценки, тревожности, агрессии, неуверенности в себе и в собственных действиях. Каждый специалист ориентирован на конкретного ребенка, развивает способности и творческий потенциал в зависимости от собственной сферы деятельности, но в качестве эффективного средства активно использует информационные компьютерные технологии в педагогическом процессе и на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях. Так, например, музыкальный руководитель использует разнообразные музыкальные записи, воспроизводимые на различных музыкальных инструментах, что реально невозможно продемонстрировать детям, показывает записи концертов, развивающие слуховое восприятие, записывает собственные выступления детей и просматривает их с рекомендациями по улучшению качества пения, использует обучающие презентации по нотной грамоте, которые позволяют ребенку зрительно проследить и тактильно перебирать объекты необходимой формы, размера и цвета для конкретного зрительного нарушения.

Сегодня информационные компьютерные технологии считаются эффективным способом передачи знаний, развития информационно-коммуникативного поля личности ребенка, которое определено в федеральном государственном образовательном стандарте. В зависимости от целей занятия и видов деятельности на нем компьютерные технологии повышают эффективность организации образовательного процесса.

Информационные компьютерные технологии разработаны на основе игры. Игра, являясь ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, в том числе и детей с нарушением зрения, развивает познавательную деятельность, улучшает процесс усвоения материала и способствует развитию образного мышления. Игровые компьютерные программы, вовлекают детей в развивающую деятельность, ставят перед ними и помогают решать интеллектуальные и творческие задачи, проживать событийность в игре, развивать сюжет в разнообразном информационно-познавательном поле.

Применение компьютерных технологий на занятии делает их привлекательными, поэтому ребенок с нарушением зрения выполняет задания непринужденно, в удовольствие на высоком эмоциональном подъеме, что позволяет достичь эффективных результатов деятельности. Применение игровых компьютерных технологий способствует сплочению детского коллектива вне зависимости от того, специализированная эта или комбинированная группа.

В настоящее время возрастает роль информационных компьютерных технологий как инструмента диагностики и реабилитации детей с нарушениями зрения. Специализированные игровые компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей с нарушениями зрения, в первую очередь учитывают закономерности и особенности их психического развития, а также опираются на современные методики профилактики, преодоления и предупреждения вторичных отклонений.

В дошкольном образовательном учреждении есть специализированные и комбинированные группы, которые посещают дети с различными зрительными нарушениями: с амблиопией и косоглазием, с разной степенью нарушения остроты и характера зрения; слабовидящие, частично видящие и слепые дошкольники. Однако у большинства детей наряду со зрительной патологией имеются вторичные нарушения в психофизическом развитии. Это дети со сложной структурой дефекта, у которых помимо нарушенного зрительного восприятия отмечаются нарушения в познавательной, эмоционально-волевой и двигательной сферах. Специфика работы с дошкольниками с нарушениями зрения, имеющими вторичные отклонения, требует от коллектива ДОУ обретения специальных компетенций, поэтому педагоги и специалисты прошли курсы переподготовки для качественной организации педагогического процесса с данной категорией детей. А внедрение в коррекционно-образовательный процесс информационных технологий потребовало еще и овладение ИКТ-компетенциями.

Содержание коррекционно-развивающих занятий в педагогическом процессе МБДОУ включает использование видеороликов, презентаций с анимациями и звуковым оформлением, компьютерные программы: «Чибис», «КЛИНОК-2», «ЦВЕТОК», «еYe» («Ай»), «Контур», «Крестики», «Паучок», «Игры для тигры», «Мир за твоим окном», логопедический тренажер «Дэльфа 142», «Играем и учимся» и др., а также разработанные педагогами и специалистами ДОУ для данной категории детей. Они активизируют все виды восприятия (зрительное, слуховое и т. д.), произвольное внимание, развивают память, логическое мышление, диалогическую речь и способствуют достижению результативности и освоению компетенций на занятиях. Занятия с использованием компьютера проводятся фрагментарно, при этом обязательно соблюдаются условия для сбережения здоровья ребенка (соблюдение СанПиН):

- работа с компьютером на одном занятии в течение короткого времени (5–10 мин) и не более двух раз в неделю (индивидуально, в зависимости от возраста ребенка, особенностей его нервной системы);

- проведение гимнастики для глаз, во время работы необходимо периодически переводить взгляд ребенка с монитора каждые 1,5–2 мин на несколько секунд, включение в занятия учителя-логопеда игр, направленных на профилактику нарушений зрения и отработку зрительно-пространственных отношений.

Таким образом, информационные компьютерные технологии являются эффективным средством профилактики, реабилитации, обучения и развития зрительных нарушений. Специалисты и педагоги, активно использующие компьютерные технологии, лучше оценивают способности и знания ребенка, находятся в поиске новых, нетрадиционных форм и методов обучения. Именно игровые компьютерные технологии способствуют интеллектуальному и личностному развитию дошкольников с нарушением зрения, повышению результативности коррекционно-образовательного процесса в ДОУ, разнообразию, мобильности и индивидуализации обучения и сопровождения, яркости и эмоциональности пребывания в мире Детства.

О.В. Котикова

*учитель-дефектолог, руководитель,
Центр социально-средовой реабилитации для детей-инвалидов,
Санкт-Петербургская благотворительная
общественная организация «Перспективы»*

Роль мультисенсорной среды в формировании социальных навыков ребенка с тяжелыми множественными нарушениями

Изменения в современном обществе повышают требования к социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями развития. Дети с сенсомоторными нарушениями в силу своих особенностей испытывают трудности в познании окружающего мира, получении социального опыта. Эффективность формирования у детей с ограниченными возможностями социальных навыков определяется внешней средой, которая является

неотъемлемой частью нашего существования, позволяет ребенку ориентироваться в окружающем пространстве, закладывает основу для самостоятельных действий. Поэтому важность развития такого направления, как обязательное включение человека с множественными нарушениями в социальную среду отмечают наши и зарубежные исследователи (Hogg J. 1999, Маллер А.Р., Цикото Г.В., 2003, Логинова Е.Т., 2006, Хайдт К. и др., 2011; Сафонова Л.М., 2011). Данный подход – один из нормативных принципов ратифицированной Российской Федерацией 3 мая 2013 г. Конвенции о правах инвалидов.

Психофизические особенности детей с множественными нарушениями: низкий уровень протекания основных психических процессов, недостаточная сформированность эмоционально-волевой сферы, моторики, произвольной и познавательной деятельности, ограничения сенсорного опыта (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата) – все эти факторы неизбежно влияют на формирование представлений ребенка об окружающем мире, приводят к социальной дезадаптации. Поэтому включение детей с множественными нарушениями развития в социальную среду требует специальной подготовки и сопровождения, иначе среда может вызвать патологический стресс у ребенка, в некоторых случаях обострить неврологические проблемы и, как следствие, нежелание такого ребенка взаимодействовать с предложенной средой (нет рядом мамы, много громких звуков, незнакомые дети, прикосновения чужих людей и т. п.).

Чтобы помочь ребенку с тяжелыми множественными нарушениями развития в познании окружающего мира, сформировать у него доступные коммуникативные и социально-бытовые навыки, научить справляться со стрессом, в специальной педагогике все чаще используется средовой подход, основывающийся на признании того, что человек развивается в сообществе и через сообщество. Данный подход подразумевает создание цепочки развивающих сред, способствующих расширению собственных возможностей ребенка (основан на идеях физиологов А.А. Ухтомского, И.А. Аршавского). Опираясь на представления Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка, можно утверждать, что среда, в которую попадает ребенок (семья, детский сад, школа, улица, транспорт и т. п.), предлагает ребенку ту или иную систему отношений. Иными словами, среда – это «система устойчивых пространственно-временных, эмоциональных и социальных отношений, задаваемых людьми с целью развертывания того или иного смысла» (Бондарь Т.А. и др., 2012). Ребенок, оказавшись в той или иной среде, вступает с ней во взаимодействие, т. е. у него складываются отношения с ее элементами: устройством пространства, структурой времени, находящимися в ней людьми.

Как правило, ранний и дошкольный возраст родители ребенка с множественными нарушениями развития используют для медицинской реабилитации (медикаментозное лечение, массаж, ЛФК, консультации с врачами) и недостаточно уделяют внимание социальному развитию своего ребенка. По достижении школьного возраста у такого ребенка, зачастую, нет опыта нахождения в группе с другими детьми, он никогда не

оставался долго без мамы и не готов к произвольной регуляции своего поведения в новых условиях. Внутри семьи не всегда есть возможность сформировать навыки, которые помогут ребенку адаптироваться к школьной системе и обучаться в классе с другими ребятами.

Как следствие, ребенок с тяжелой формой сенсомоторного нарушения выводится на надомное обучение. Большая часть таких ребят обучается индивидуально и не имеет возможности контактировать со сверстниками, семья оказывается изолированной от общественной жизни.

Общественная организация «Перспективы» на основании многочисленных социальных запросов семей, в которых живут дети с множественными нарушениями, пришла к выводу о необходимости создания Центра социально-средовой реабилитации для детей с множественными нарушениями развития.

Определяя формы работы Центра, мы опирались на концепцию средового подхода в развитии детей, а также на создание мультисенсорной среды как неотъемлемого условия для формирования у детей социальных навыков: коммуникативных и социально-бытовых («мульти» от лат. *multum* – много и «сенсорный» от лат. *sensus* – восприятие, чувство, ощущение). Учитывая психофизические особенности детей, поступающих к нам на реабилитацию, весь процесс сопровождения детей организован с учетом воздействия на все чувственные каналы восприятия: слух, зрение, осязание, обоняние и вкус – с одной стороны, и с другой – погружение ребенка в разные среды: комфортную и создающую сильное напряжение.

С учетом особенностей развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития нами были выделены следующие направления работы:

- обучение принятию структуры: режимные моменты, занятия и правила поведения;
- формирование коммуникативных навыков, интереса к взаимодействию детей в группе в процессе совместной деятельности, обучение выражению своих желаний, мнений, решений;
- формирование социально-значимых навыков, умений и представлений, их применение в доступной деятельности:
 - ориентация в социальных отношениях: взрослый-ребенок, педагог-ученик, ребенок-ребенок;
 - формирование представлений о себе и окружающих людях;
 - формирование интереса к окружающему миру и умения ориентироваться в нем;
- формирование умения обходиться без помощи и поддержки родителей в течение дня, умение обращаться за помощью к другим взрослым, принимать помощь от других взрослых.
- формирование умения справляться со стрессом и дискомфортом социально-приемлемыми способами, контроль своего эмоционального состояния.

Вследствие нарушения процессов восприятия и интерпретации сенсорной информации ребёнок с множественными нарушениями развития

не может без специального сопровождения эффективно и плавно адаптироваться к изменениям среды.

Такие дети нуждаются в крайне специфической обстановке, адаптированной к их нервной системе, и внешнем руководстве взрослого. Ребенок сможет интегрировать новые ощущения, преодолевать свой страх и эмоциональный дискомфорт в том случае, если среда организована с учетом его потребностей.

Чтобы сбалансировать воздействие с одной стороны комфортной среды, с другой – развивающей, необходимо понимать, какое влияние оказывают на ребенка с сенсомоторными нарушениями пространство, время, люди, другие дети.

Говоря о пространстве как месте, где размещаются различные объекты и структуры, которые являются чувственными стимулами для восприятия ребенка, его можно охарактеризовать как сенсорно насыщенное или сенсорно обедненное. Например, для ребенка, который имеет высокий порог чувствительности слуховой сенсорной системы, необходимо структурировать пространство, регулируя источники звуков. При работе со слабовидящими детьми необходимо четко структурировать пространство регулируя расположение объектов (предметы-символы, предметы-опоры). При работе со слабослышащими детьми – активнее задействовать зрительное восприятие и наполнять пространство картинками, пиктограммами, предметами-символами, для слепоглохих использовать тактильные ориентиры. Так, для детей с тяжелой формой ДЦП, осложненной нарушением зрения, было организовано место, где ребенка можно уложить в терапевтическую позу. Чтобы пространство оказывало стимулирующее воздействие на разные органы чувств, используются предметы-стимулы: тело ребенка обжимается мешочками с песком, тем самым стимулируется тактильный и проприоцептивный канал восприятия, в ладонки вкладываются разные предметы или мешочки, наполненные фактурным материалом, что помогает ощутить себя в пространстве, почувствовать границы своего тела. Параллельно ребенок слышит звуки, которые издают дети, находящиеся вместе с ним в помещении, ощущает прикосновение чужих для него взрослых.

Для слабого ребенка такая процедура – серьезное испытание, важно дозировать ее по времени. Когда напряжение выйдет за пределы возможностей ребенка, он просигнализирует: это может быть крик, плач, крикание, взгляд, мимика и т. п. – ребенок обязательно подаст сигнал, важно, чтобы взрослый сумел его прочесть и переместить ребенка в комфортные условия. Для ребенка с ограниченными возможностями умение сигнализировать о своем дискомфорте – важный социальный навык, который позволит своевременно сообщить об опасности и получить помощь от сопровождающего.

В результате заболеваний периферического отдела зрительного анализатора у детей с множественными нарушениями отсутствует способность регулирования периодов бодрствования и сна в соответствии со сменой времени суток, к тому же, это осложняется еще и слабой двигательной активностью. Такого ребенка необходимо организовать во вре-

мени и выстроить его день в соответствии с режимом, иначе несоблюдение этих условий может сказаться на его здоровье и здоровье членов его семьи, так как зачастую такие дети подчиняют своему ритму всю семью. Путем привычных, повторяющихся изо дня в день ритуалов жизнь ребенка может быть структурирована и организована в соответствии с интересами окружающих его людей: со временем он начинает ориентироваться, чем его жизнь наполнена утром, в каких событиях он участвует днем, что происходит с ним вечером и т. п. События, в которых участвует ребенок в центре, имеют отведенный для них временной промежуток. Это время приезда в центр, время игр, занятий, еды, туалета, отдыха, отъезда домой – все эти события в пространстве центра имеют начало, определенную длительность, завершение. Смену событий и, в соответствии с этим, смену деятельности необходимо соотносить с личным темпом ребенка, делать предсказуемой и понятной.

Первое, чему дети учатся в центре – это доверять чужим взрослым, оставаясь без родителей. Эти взрослые помогают ребенку включиться в социальные отношения через доступную для него деятельность (наблюдать за теми, кто передвигается или шумит, брать предметы, игрушки, совместно выполнять различные действия и т. п.), учат принимать структуру центра, выстраивать взаимоотношения с другими детьми. Получаемые в процессе совместной деятельности и общения с разными людьми коммуникативные навыки помогают ребенку понимать других людей и быть понятым ими, устанавливать доброжелательные отношения, налаживать контакт с окружающими, чувствовать себя комфортно в любой обстановке. Овладение доступными социальными навыками является необходимым условием достижения собственного эмоционального комфорта. Например, если на начальном этапе групповой деятельности дети не замечали друг на друга, их не интересовало взаимодействие, то после регулярного включения детей в групповую работу, целенаправленную взаимную ориентацию, ребята начали обращать друг на друга внимание, кусать или щипать соседа, радоваться встрече, передавать (или отбирать) игрушки.

Адаптируя ребенка с множественными нарушениями развития к изменению социально-средовых условий, необходимо определять возможности ребенка, проявлять чуткость к его потребностям, четко отслеживать обратные реакции. Ребенок должен ощущать заботу о себе, учиться понимать, что его проявления становятся средством воздействия на окружающих, а значит, учиться целенаправленному коммуникативному поведению. Взрослый может моделировать среду, делая ее комфортной для ребенка, или, наоборот, дискомфортной, но развивающей. Для развития самосознания («Я – есть») взрослому важно помогать ребенку изменять среду, в которой он находится, тем самым материализовать свое «Я», для осознания своих возможностей. Данный процесс имеет большое значение для личностного развития ребенка с множественными нарушениями как один из компонентов нормальной активности человека.

Таким образом, формирование социальных навыков у ребенка с сенсомоторными нарушениями возможно в адаптированной к его воз-

возможностям среде, когда он может в доступной форме проявить самостоятельность, коммуникативность и прилежность. Овладев основными навыками нахождения в социуме в специально смоделированных условиях, ребенок сможет с наименьшим стрессом для себя знакомиться со сложными по своей структуре средами, такими, например, как школа. Опираясь на трехлетний опыт работы центра можно утверждать, что средовой подход в подготовке к школе детей с тяжелыми множественными нарушениями развития помогает им адаптироваться к новым условиям жизни и в дальнейшем продолжать обучение в классах «Особый ребёнок» школ VIII вида.

Список литературы

1. Айрес Э.Дж.: Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2010.
2. Бондарь Т.А. и др. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 2-е изд. – М.: Теревинф, 2012.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
4. Дети с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипициной., Е.В. Михайловой. – СПб., 2012.
5. Логинова Е.Т. Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.

Е.А. Кривоносова

учитель начальных классов,

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 38

г. Череповец Вологодской области

Современные образовательные технологии на уроках развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида

Одной из основных задач современной общеобразовательной школы является обучение, обеспечивающее право каждого школьника на индивидуальное развитие, максимальное раскрытие его психологического потенциала, способствующее его социальной адаптации к условиям жизни и работы в современном обществе. Важная роль в этом процессе принадлежит развитию речи. Особенности интеллектуального и речевого развития обучающихся специальной (коррекционной) школы VIII вида ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватном изложении собственных мыслей и приводят к неполноценности социально-бытовой ориентировки.

Наиболее благоприятными для развития речи обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в начальных классах становятся специальные уроки развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности. Однако традиционный подход подачи материала приводит к шаблонному использованию речи, детям скучно и неинтересно на данных уроках.

Одним из путей решения данной проблемы является применение современных образовательных технологий, позволяющих разнообразить формы, средства и методы обучения, создающие условия практического овладения языком для каждого обучающегося, повышающее их познавательную активность.

Исходя из особенностей психологического развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (преобладание эмоциональной сферы над интеллектуальной, игровой деятельности над учебной) ведущей педагогической технологией в начальных классах является игровая технология.

Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации таким образом, что усваиваемый обучающимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Игра может быть отдельным этапом урока или занимать весь урок. Наибольший интерес у обучающихся вызывают:

- сюжетно-ролевые игры («В магазине», «У доктора», «В гостях» и т. д.);
- настольно-печатные, дидактические и развивающие игры для самостоятельной и совместной деятельности детей по лексическим темам («Транспорт», «Дикие (домашние) животные» и т. д.);
- элементы сказкотерапии (словесное рисование, метод «А что потом?», метод «Придумывание кратких историй» и т. д.);
- подвижные речевые игры с имитацией движений животных и двигающихся неживых объектов;
- также уроки викторины («Знатоки природы», «Во саду ли в огороде»), конкурсы («Хочу все знать», «Поле чудес»), путешествия («В зимнем лесу», «В гостях у лесника» и т. д.).

Обучающиеся начальных классов специальных (коррекционных) школ VIII вида имеют интеллектуальные нарушения, поэтому очень важно строить их обучение, применяя как можно больше качественного иллюстративного материала, вовлекая в процесс восприятия нового не только зрение, но и слух, эмоции, воображение. Оживить уроки развития речи помогают информационно-коммуникационные технологии. Электронные ресурсы сети Интернет, программы Microsoft Power Point, Windows Movie Maker позволяют включать в уроки электронные презентации, видеоматериалы и аудиозаписи на изучаемые темы, Их использование позволяет более доступно, наглядно и в то же время глубоко, занимательно показать детям окружающий их мир, продемонстрировать правильную выразительную речь, вызвать отклик и желание говорить об изучаемом предмете или объекте, высказать свое мнение. Текстовый редактор Word позволяет подготовить раздаточный материал, лист рабочей

тетради, направленные на развитие высших психических функций обучающихся. Применение на уроке компьютерных тестов, проверочных игровых работ позволяет учителю за короткое время получить объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать.

Современное образование невозможно без метода проекта. При организации проектной деятельности с обучающимися начальных классов коррекционной школы VIII вида необходимо учитывать их возрастные и психолого-физиологические особенности. Длительность выполнения проекта целесообразно ограничить 1–2 уроками или 1–2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий. Если выполнение проекта проходит в режиме внеклассных занятий, то можно привлечь родителей. При этом важно, чтобы родители не брали на себя выполнение части работы детей над проектами, а выполняли ее совместно (исходя из возможностей ребенка). В полном смысле проектная деятельность в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида невозможна, но некоторые элементы, начальные фазы вполне доступны для детей.

Подготовку к проектной деятельности целесообразно начинать уже со второго полугодия второго класса, когда дети уже владеют достаточными навыками чтения. В этот период учитель учит обучающихся работать с различными источниками информации: это художественная литература, словари, энциклопедии. С третьего класса вводятся совместные с учителем проекты, которые связаны с изучаемыми предметами и явлениями окружающей действительности («Школа», «Зима», «Кошки» и т. д.). Работа строится по определенному плану, который усложняется по мере усвоения детьми навыков работы. Сначала идет коллективная работа по каждому пункту плана, на котором учитель учит обучающихся методам поиска и оформления искомой информации. Здесь важно мотивировать обучающихся на диалог, на совместное обсуждение проблемы, на совместную работу. Это позволяет обучать детей слушать, уважать точку зрения другого человека, умению вести диалог, спор, доказывать, убеждать, анализировать, рассуждать, признавать свои ошибки, т. е. идет взаимообучение. Затем учитель совместно с детьми распределяет каждый пункт плана между ними и выполняет контролируемую и направляющую функцию, и только после этого дети переходят к самостоятельному выполнению минипроектов. В результате получают целые книжки-энциклопедии «Мир профессий», «Предприятия нашего города» и др. Работая над подобным минипроектом, обучающийся учится планировать свою деятельность с помощью предложенного алгоритма, получая желаемый результат. Работая с информацией, дети овладевают определенными навыками: умением работать со справочной литературой, ставить цель и планировать свою работу и т. п. А главное – представлять свой проект перед публикой.

Специфика коррекционной школы VIII вида определяет необходимость использования здоровьесберегающей технологии. Это основа по-

строения образовательного процесса в коррекционной школе. При подготовке урока развития устной речи необходимо оценивать качество и эффективность урока с точки зрения сохранения здоровья. Здесь важно все: санитарно-гигиенические условия (своевременное проветривание класса, освещенность, соответствие мебели, время использования видео, аудио-техники и т. д.), психолого-педагогические условия (выбор или сочетание образовательных технологий, применяемых форм и методов обучения, предупреждение переутомления у детей, поддержание психологического комфорта, дифференцированный подход к каждому обучающемуся, профилактика заболеваний глаз и позвоночника).

Перечисленные современные технологии позволяют повысить эффективность уроков развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности, сделать процесс обучения для детей более интересным, познавательным, творческим, способствующим их общему и речевому развитию.

Н.А. Кротер

социальный педагог,

*Реабилитационный центр для детей и подростков
с ограниченными возможностями «Фламинго», г. Кемерово*

Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с нарушением зрения

В последнее время возросло количество детей, имеющих патологию зрения. Самыми тяжёлыми нарушениями являются слепота и слабовидение, требующие от ребёнка особых, специфических способов получения информации из окружающего мира. Снижение или потеря зрения ограничивает ориентировку детей, возможность заниматься многими видами деятельности (образовательной, познавательной, трудовой, двигательной), сужает общественные контакты, вызывает у детей свои специфические трудности в правильном восприятии окружающего мира.

Часто в наш центр реабилитации «Фламинго» поступают дети с нарушением зрения ЧАЗН (частичная атрофия зрительного нерва), амблиопией, косоглазием, незрячие дети (слепые или с остаточным зрением). Присутствие таких детей требует от педагога организации особых условий коррекционно-развивающей среды. Занимаясь с такими детьми, мы пришли к выводам, что нарушения зрения, возникающие в раннем детстве, вызывают у ребёнка существенные затруднения в процессе его развития, обучения, воспитания. Неполнота, неточность, замедленность зрительно-пространственной ориентировки определяет общее снижение представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Поэтому наиболее важной и актуальной проблемой педагога является формирование у детей с патологией зрения точных и реальных представлений об окружающей действительности, активизации речевой деятельности. Если эти представления не будут сформированы в дошкольном возрасте, не будут иметь целостный характер, то в будущем

в процессе обучения в школе слабовидящий ребёнок будет испытывать сильные затруднения.

Окружающий мир для ребёнка – это неисчерпаемый источник, который должен быть использован для обогащения языка. Ребёнок с нарушением зрения черпает новые представления об окружающей действительности с помощью различных анализаторов. Согласно Л. Выготскому, и зрячий, и слепой сами должны активно добывать знания из реального предметного мира. Дети способны на собственном опыте узнавать своё окружение. В мире существует огромное количество предметов и явлений, они обладают самыми разнообразными свойствами. Чтобы ускорить и облегчить процесс формирования представлений об окружающем мире, необходимо на коррекционных занятиях предоставлять слабовидящим детям возможность действовать с этими предметами. Это даёт детям знания о назначении, способах действия и применении их. Ребёнок с патологией зрения начинает понимать условия жизни, деятельности человека, его связи с окружающим миром.

Формирование речи неразрывно связано с постижением вещей. Естественно, всякое сближение с помощью языка должно сопровождаться не только зрительными, но и тактильными ощущениями. Нужно постепенно устанавливать его связь с предметами. Ребёнку необходимо открыть мир вещей, их употребление и значение; он должен учиться овладевать многими простыми ручными приёмами и практическими навыками. Чем выше чувственный опыт детей с нарушением зрения, тем богаче их словарный запас, многообразнее соотнесение слова с объектом предметного мира. Опыт работы показывает, что дети с дефектами зрения испытывают затруднения при соотнесении слова с обозначенным предметом, недостаточно хорошо понимают значение слова, что задерживает развитие смысловой стороны речи и мышления. Для детей с дефектами зрения характерны вербальные представления (словесные, не подкреплённые чувственным опытом). Нарушения в соотнесении образа и слова, слова и практического действия можно предупредить, организовав коррекционно-развивающие занятия, в ходе которых дети будут познавать предметы окружающей действительности, их свойства и качества, узнавать их названия. В данном случае необходимо дополнить неправильные зрительные представления о предметах и явлениях окружающей действительности информацией, полученной на основе сохранившихся анализаторов.

В коррекционно-педагогической работе мы отдаём предпочтение занятиям, играм, где дети могут непосредственно созерцать объект, тактильно контактировать с ним, уточнять конкретную информацию за счет включения в этот процесс потенциальных возможностей сохранных анализаторов, конкретных способов познавательной деятельности. Ребёнок учится произносить и запоминать слова, и тогда эти слова начинают жить в реальном окружении ребёнка и откладываются в его сознании и опыте. Речь прежде всего выполняет компенсаторную функцию, которая обеспечивает сферу чувственного познания, а пользуясь чувственным опытом

и словом, ребёнок глубже познаёт явления и предметы окружающего мира. Поэтому на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи с дошкольниками со зрительной патологией решаются следующие важнейшие задачи:

- формирование у детей умения осмысливать и отражать в речи воспринимаемые ими предметы, их признаки, свойства, качества;
- активизация познавательной деятельности;
- развитие способности понимать речь окружающих людей;
- расширение представлений об окружающей действительности, углубление внимания и интереса к явлениям природы и предметам);
- развитие предметно-практических действий;
- стимулирование остаточного зрения, обучение приёмам и способам «видения» существенных свойств и качеств предметов (форма, цвет, величина, расположение в пространстве), развитие разговорной речи;
- обогащение словарного запаса;

Работа с детьми, имеющими нарушения зрения, на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи проходит по нескольким направлениям:

1. Развитие мелкой моторики.

Дети учатся захватывающим движением (ладонью, пальцами) удерживать и манипулировать предметами, необходимыми в быту (полотенцем, расческой, ложкой, чашкой, тарелкой, карандашами, кистью и др.) Они учатся вкладывать, нанизывать, шнуровать, завязывать. Тренируются захватывать мелкие предметы двумя разными пальцами поочередно, для этого используются такие виды работ, как пальчиковые игры, обведение по внешнему контуру, раскрашивание. Таким образом постепенно обучаются самоконтролю производимых движений. Здесь важно отметить значение функции руки. От степени сформированности тонких движений пальцев рук зависит уровень развития речи детей.

2. Развитие осязательного восприятия.

Необходимо всегда помнить, что для ребенка с нарушением зрения осязание – главный источник познания окружающего мира. Руки заменяют слепым детям зрение, с их помощью они получают представление о тех или иных предметах.

Только руками можно хорошо обследовать предмет, изучить его пространственные и физические свойства. Посредством осязания ребенок получает основную информацию о форме, величине, структуре поверхности, температурных признаках предметов, их пространственном положении.

При обследовании предметов управляем руками ребенка (приём рука на руке), накладывая на них свои руки. Стоя сзади ребенка, одновременно рассказываем, какого цвета предмет, какова его форма, для чего он служит и как им пользоваться. Учим двум приемам обследования:

1-й прием – руки находятся на противоположных сторонах предмета и одновременно перемещаются сверху вниз. При таком движении рук сразу появляется ощущение формы и размеров предмета, некоторых других его свойств.

2-й прием – одна рука остается неподвижной, а другая по противоположной стороне предмета скользит сверху вниз, затем наоборот.

Маленькие дети боятся использовать свои руки для обследования различных предметов и материалов, их часто пугают новые ощущения, и именно в такие моменты необходимо заинтересовать. На занятиях дети учатся:

- узнавать предметы на ощупь, обследовать игрушки из разных материалов (пощупать, толкнуть, дотянуться, подуть, хлопнуть и т. д.);
- распознавать подошвами ног некоторые покрытия (коврики): гладкие, ребристые, колючие, мягкие, шершавые (это способствует профилактике плоскостопия);
- обследовать воду, липкие материалы (глину, пластилин, мокрый песок), сыпучие (рис, горох, фасоль, бобы);
- различать и сопоставлять некоторые свойства предметов по форме (круглый, квадратный, прямоугольный), весу (лёгкий – тяжёлый), температуре (тёплый – холодный), характеру поверхности (гладкий – шершавый, колкий, мягкий – твёрдый), материалу (бумага, ткань, дерево);
- способам активного осязания (могут передвигаться, ощупывая руками стены, шкафы, крупные предметы);
- соотносить конкретные признаки с некоторыми помещениями: «Скажи, где ты находишься?» «Какая это комната?» «Что в ней делают?».

3. Развитие слухового восприятия.

Слуховые образы предметного мира дают возможность детям с нарушением зрения реагировать на раздражители, соотносить их с предметами. Разговаривая с ребёнком, нужно называть его по имени, объяснять, кто с ним разговаривает, и обязательно предупреждать перед любым неожиданным для него проявлением (например, перед тем, как прикоснуться к ребёнку рукой, иначе ему может быть неприятно, или он испугается). На занятиях по слуховому восприятию дети получают представления о том, что у каждой вещи есть голос, он живёт практически в любом предмете (в ладошках – хлопки, трение; в ногах – топот; в стульях и дверях – скрип и т. д.). Обучаются узнаванию и локализации звуков окружающего пространства: дети учатся слышать и передавать характерные звуки, издаваемые животными и птицами, слушают шаги людей, голоса окружающих (мама, воспитатель, ребёнок, папа), слушают звуки улицы, определяют по шуму приближающуюся автомашину (грузовая или легковая), медленно или быстро движется. Учатся оценке удаленности звучащего предмета (удаляется или приближается, громко или тихо). Сравниваем, как стучит по столу мягкий, деревянный, железный предмет. Учатся по звучанию отгадывать, из какого материала сделаны предметы (например, посуда фарфоровая, металлическая, деревянная, разные предметы из дерева, металла, стекла). Дети учатся слушать сказки, погоду, стук капель по стеклу, завывание ветра, вой метели за окном; определять некоторых домашних животных и птиц по голосам; шелест листьев, бумаги, звук воды. Особенно эффективны игры со звучащим мячом, колокольчиком, погремушкой, барабаном; дети учатся узнавать

предметы по звукам, сопровождающим действие с ними (например, предметы обихода, находящиеся в постоянном пользовании у детей). Также важно научить ребёнка передавать интонацию услышанного. (А-а-а – плач, ха-ха-ха – смех, ой-ой-ой – боль, ах-ах-ах – страх, ай-ай-ай – порицание). Необходимо закреплять звуковое восприятие, используя наборы закрытых ёмкостей с водой, камешками, горохом, косточками и т. д.

4. Развитие обонятельного восприятия.

Обонятельные и вкусовые ощущения имеют также существенное значение для развития слепого ребенка. Они носят предметный характер, т. е. каждому предмету, веществу присущ свой вкус и запах. Задача – подводить детей к пониманию того, что предметы имеют разные запахи, знакомим их с некоторыми запахами и учим локализовать их, определять с помощью обоняния запахи, встречающиеся в окружающей нас действительности. Внимание детей обращаем на запахи пищи, растений, а также запахи, свойственные определенным предметам или сопровождающие какие-то явления природы. Учим определять и называть запахи, выражать своё отношение к определённым запахам.

5. Формирование представлений о предметах ближнего окружения.

У детей формируются представления о предметах, наполняющих знакомое пространство (игрушки, мебель, посуда, одежда), формируются навыки обследования данных предметов. Они учатся использовать эти предметы в практической деятельности и при ориентировке.

Результаты своей работы оцениваем не только мы, но и родители слабовидящих и слепых детей. Мы пришли к выводу, что систематические тренировки, занятия формируют у детей адекватные представления об окружающем мире на основе использования нарушенного или остаточного зрения и сохранных анализаторов, помогают детям учиться обследовать свойства и признаки предметов окружающего мира, раскрывают перед ними возможности получать информацию о том, что нас окружает, воспитывают произвольное внимание, различные познавательные процессы, активизируют речь. Мы пришли к выводу, что дети получают разнообразные впечатления и умения, общаясь даже со зрячими сверстниками. Активное общение с взрослыми и сверстниками в совместной деятельности обеспечивает развитие и продвижение слабовидящего ребёнка в психическом развитии, что помогает ему преодолевать трудности в формировании предметных действий, моторной сфере, в становлении личности в целом. В связи с этим огромный скачок в развитии ребёнка происходит именно в тот момент, когда речевое общение происходит в процессе предметного взаимодействия с взрослыми или с другими детьми. Именно такие взаимоотношения способствуют их естественной адаптации, помогают формированию целеустремлённости и воспитанию самостоятельности.

А.В. Кудрявцева

воспитатель

И.В. Кудрявцева

учитель-логопед, воспитатель

ГКОУ ЛО Павловский центр

психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Логос»

Современные требования и подходы коррекционно-воспитательной работы в процессе организации деятельности учащихся

XXI в. диктует новые требования к процессу обучения и воспитания личности ребёнка. Общество хочет видеть современного человека не только успешным и образованным, но и глубоко нравственным.

Законом Российской Федерации «Об образовании» обозначена основная задача образования – это формирование духовно-нравственной личности. В связи с этим и образовательный стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника.

С целью гармоничного и разностороннего воспитания и развития личности детей-логопатов в программе государственного образовательного учреждения «Павловский центр “Логос”» отражена система коррекционно-воспитательной работы.

Актуальность этого модуля программы обусловлена спецификой коррекционного учреждения «интернатного» типа, где родители не имеют возможности активно и целенаправленно включаться в процесс воспитания и развития своих детей.

Дети школ-интернатов – это особый контингент детей. Они, как правило, имеют ряд недостатков, обуславливающих комплексы поведенческого характера: эмоциональная лабильность, повышенная возбудимость аффектов, импульсивность поступков, иступлённый гнев, пугливость и страхи, пессимизм и равнодушие, безучастность и нечистоплотность, порывистость и противоречивость поведения. Вот далеко неполный перечень тех особенностей характера, которые присущи воспитанникам коррекционных школ.

Задача воспитателя – корригировать эти недостатки в процессе воспитательной работы. Здесь очень важно помнить о том, что воспитатель не дублирует и не доделывает работу педагога по усвоению учащимися учебного материала. Перед воспитателем стоит свой блок специальных задач по коррекции личностных качеств воспитанников, формированию у них навыков коммуникативного поведения, отработке моделей социального реагирования.

Система коррекционно-воспитательной работы реализуется в образовательном учреждении в рамках программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся. Программа направлена на воспитание в каждом ученике гражданина и патриота, на раскрытие способностей и талантов учащихся, подготовку их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

В программе духовно-нравственного воспитания выделены блоки по основным направлениям работы:

1-й блок – «нравственность, гражданственность, патриотизм».

2-й блок – «трудовое воспитание».

3-й блок – «здоровье, здоровый образ жизни и ОБЖ».

4-й блок – «эстетико-экологическое воспитание».

Система работы по воспитанию нравственных качеств проводится дифференцированно: от элементарных нравственных понятий, развития любознательности, трудолюбия, бережного отношения к природе, уважения к одноклассникам, чувства прекрасного и концепции «Я – человек» в 1-м, 2-м классах до становления нравственной позиции в 4-м, 5-м классах. Процесс формирования определённых нравственных категорий осуществляется постепенно по спирали, с каждым годом переходя на новый, качественный уровень.

Так, например, развитие любознательности переходит в развитие познавательного интереса и познавательной активности в 5-м классе и т. д.

Поэтому смысл нашей воспитательной работы по становлению нравственной личности состоит в том, чтобы помочь ребёнку продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность в принятии решения, выбор моральных принципов, убеждений и поступков по отношению к близким и незнакомым людям.

Школа для ребёнка – та адаптивная среда, нравственная атмосфера которой обусловит его ценностные ориентации. Поэтому важно, чтобы нравственная воспитательная система взаимодействовала со всеми компонентами школьной жизни: уроком, переменной, прогулками, внеурочной деятельностью, пронизывала всю жизнь ребят нравственным содержанием.

Воспитание гражданственности и патриотизма у школьников проводится по различным направлениям. Прежде всего, это воспитание детей в русских народных традициях: проводятся праздники в традициях русского фольклора, дети обучаются народным танцам, знакомятся с творчеством русских художников и композиторов на занятиях изобразительности, музыкальной и театральной гостиной.

К направлению, изучающему истоки своего народа, относятся занятия в «Русской избе», а также ознакомление учащихся с героическим прошлым нашей Родины на материале комнаты «Боевой славы».

Важным звеном при формировании гражданственности является осознание детьми собственного «Я».

Помочь в самопознании, самоопределении и самореализации, дать почувствовать причастность к управлению школой, реализовать личную самостоятельность даёт детям участие в игре-соревновании детской общественной организации «Ленинградец». Работа в активе школы способствует развитию общественной активности.

Умению ориентироваться в потоке информации и типичных жизненных ситуациях учащихся учат на занятиях по социальной ориентации. Они осваивают социальные роли в комнате социальной адаптации.

В процессе трудового воспитания прививается любовь к труду и людям труда, формируются навыки выполнения основных трудовых операций, самообслуживания, общественно полезного труда, проводится ознакомление с основными профессиями. Воспитательная работа ведётся в разных видах трудовой деятельности:

- хозяйственно-бытовой труд (самообслуживание, дежурство по спальне, уход за своей одеждой и обувью, смена белья);
- труд в природе (уход за цветами, уборка территории);
- общественно полезный труд (сервировка столов, дежурство по школе, оказание шефской помощи);
- профориентационная работа (экскурсии на производства и предприятия, торговые центры, занятия в комнате социальной адаптации).

Профилактика здоровья и обучение навыкам здорового образа жизни осуществляется воспитателями по программе «Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни» как модуля основной общеобразовательной программы учреждения. В рамках программы педагоги закладывают детям знания, установки, личностные ориентиры и нормы поведения, обеспечивающие сохранение и укрепление физического и психического здоровья. Здоровье – это одно из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребёнка, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Эстетико-экологический курс формирует у учащихся ценностное отношение к природе и включает разделы: этикет (поведение в общественных местах, гостевой и речевой этикет, внешний вид и др.), искусство (ИЗО деятельность, музыка, театр, кино и т. п.), природа (красота времён года, их звуки, краски и запахи, охрана природы), культура и искусство русского народа.

Целью процесса воспитания детей является формирование личностных качеств (см. выше «портрет выпускника начальной школы»). Кроме того, воспитание в современных условиях ориентировано на развитие у учащихся способности к успешной социализации в обществе. Эта особенность выдвигает специфические требования к содержанию обучения и воспитания младших школьников:

- 1) формировать гибкие, мобильные знания, а также умение применять их в нетипичных ситуациях;
- 2) формировать у учащихся компетенции, обеспечивающие им возможность успешной социализации.

Основным содержательным документом педагога в процессе воспитательной работы является коррекционно-воспитательное планирование. Оно служит эффективным инструментом для изучения психофизических особенностей детей группы, для проектирования и формирования необходимых качеств личности, а также воспитательных компетенций учащихся начальной школы. В планировании коррекционно-воспитательной работы специальной школы V вида учитываются современные подходы и технологии воспитания детей.

Прежде всего, это компетентностный подход в воспитании. Он акцентирует внимание на формирование у учащихся компетенций – интегративную целостность знаний, умений и навыков детей, обеспечивающих их образовательную деятельность. При составлении планирования педагогами учитываются основные компетенции в деятельностной форме: ценностно-смысловые, социокультурные, коммуникативные, информационные, природоведческие и здоровьесберегающие компетенции. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы.

Формирование ключевых компетенций учащихся обусловлено развитием способностей детей, которые являются интегративной характеристикой деятельной личности. Они обуславливают реализацию творческого потенциала, качество и надёжность выполнения психических функций. Педагог способствует развитию способностей учащихся, используя на воспитательных занятиях, в процессе общения и досуговой деятельности методы педагогической поддержки: развития аналитико-рефлексивных способностей, с помощью которых воспитатель и воспитанник получают возможность осмыслить свою деятельность, соответствие способов работы целям и полученному результату; развития интеллектуальных, организаторских, коммуникативных способностей.

Самостоятельность учащихся в рамках компетентностного подхода является одним из самых значимых качеств личности. Развитие этого личностного качества обуславливает активную жизненную позицию учащихся, что определяется важной задачей воспитания, и также поддерживается педагогом различными методами. В коррекционно-воспитательном планировании отражена система занятий и практикумов, направленных на обучение адекватному оцениванию себя, самостоятельному планированию режима дня, созданию ситуаций, когда ребёнок должен самостоятельно сделать выбор, и др.

Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных детьми отдельных действий, способов и приёмов решения задач. Таким образом, для приобретения личностного опыта ребятам в процессе формирования учебных компетенций необходима организация «учения в деятельности».

С этой целью при составлении планирования учитывается деятельностный подход: система коррекционно-воспитательной работы основана на разнообразных видах деятельности. Используется учебная, трудовая, предметная, коммуникативная, общественная, художественная, физическая и игровая деятельности.

Через целенаправленно организованную деятельность детей мы отработываем правила и навыки поведения, воспитываем положительные качества личности, развиваем творческое воображение, углубляем знания детей о профессиях, формируем коммуникативную функцию речи, которая поможет ребёнку адаптироваться в социуме.

Общение берёт на себя существенную нагрузку в социализации личности ребёнка. Оно объединяет взрослого и ребёнка, помогает взрослому передавать ученику социальный опыт. Обучаясь ведению диалога, ребёнок не только компенсирует недоразвитие связной речи, но и практикуется грамотно и спонтанно излагать свои мысли.

Интегративный подход предполагает одновременную совместную, взаимосвязанную деятельность специалистов разных областей в реализации общей цели – развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями речи.

У детей с общим недоразвитием речи вторично страдают эмоционально-волевая сфера, поведенческие навыки, недостаточно сформированы личностные качества, снижены уровень благополучия взаимоотношений и самооценка, неадекватен уровень притязаний, нарушены психические процессы.

Для составления коррекционно-воспитательного планирования учитель-логопед предоставляет микроколлективу педагогов своей группы все необходимые сведения об особенностях психофизического развития детей, данные их речевого и неврологического статуса. Командой специалистов (учитель-логопед, воспитатели, психолог, невролог, социальный педагог) намечаются общие способы и приёмы работы по преодолению недоразвития учащихся, оговаривается содержание и формы работы по коррекции вторичных отклонений детей-логопатов, что отражается в коррекционно-воспитательном планировании, планируются интегрированные занятия по коррекции и формированию необходимых качеств личности.

Эффективность воспитательной работы, отражённая в планировании, определяется диагностическим способом. В конце учебного года проводится диагностика навыков поведения и уровня воспитанности учащихся, методом социометрии изучается статусное положение ребёнка в детском коллективе. Результативность воспитательного процесса отражается в анализе работы за учебный год.

С. В. Кудрявцева
учитель-дефектолог

В. И. Богдан
воспитатель

М. А. Гатауллина
воспитатель

МДОУ ДСКВ № 62 д. Старая Всеволожского района Ленинградской области

Работа над проектом «Мир сказок» в группе компенсирующей направленности для детей с ЗПР

В дошкольном образовании проектирование – это интегрированная деятельность детей, в результате которой предполагается получение определенного продукта и его дальнейшее использование [2]. Для осуществления проектной деятельности необходимо создание воспитателем таких условий, которые позволят детям самостоятельно или совместно с взрослым получать новый практический опыт, добывать его эксперимен-

тальным, поисковым путем, активизировать, преобразовывать [1]. По утверждению Песталоцци, каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать. Основоположник «педагогики делания» (метода проектов) Джон Дьюи доказывал, что ребенок прочно усваивает лишь то, что познает через самостоятельную деятельность, что требует от него познавательных и практических усилий и в дальнейшем имеет применение в жизни [2].

«Мир сказок», на наш взгляд, – один из наиболее удачных долгосрочных проектов, разработанных и реализованных в нашей группе. Актуальность выбранного нами проекта заключается в том, что дети с ЗПР испытывают трудности в целостном восприятии литературного произведения, выделении основной идеи текста, оценке поступков героев, а также логики последовательности разворачиваемых событий. Из-за низкого объема памяти дети часто забывают героев произведения. Недостаточная сформированность эмоционально-волевой сферы проявляется в трудностях восприятия и отражения эмоционального состояния героев через мимику, пантомимику, движения. Следовательно, необходим поиск методов наиболее оптимально способствующих коррекции имеющихся у детей нарушений. Искусство – одно из мощных средств воспитания чувств. Одним из самых ярких творцов художественных образов, доступных пониманию детей, в том числе и имеющих ЗПР, является народное творчество. Напевность, ритмичность, лаконичность, выразительность стихов всегда находят отклик в душе как взрослого, так и ребенка.

Цель проекта – формирование у детей с ЗПР интереса к миру сказок, мотивации к познанию и творчеству средствами художественной литературы.

Коррекционно-образовательные задачи: продолжать знакомство с творчеством русского народа; уточнять представления о видах сказок, их структуре (начало, сюжет, конец), художественных средствах, с помощью которых русский народ создает образ героев сказки; способствовать формированию целостного представления о художественном произведении; уточнять и активизировать словарь по данной теме; развивать грамматически правильную речь в процессе пересказа сказок, театрализованных игр; формировать умение выразительно инсценировать эпизоды сказок.

Коррекционно-развивающие задачи: учить пересказывать и инсценировать сказки, развивать зрительное и слуховое внимание в процессе слушания сказки, просмотра фильмов, рассматривания иллюстраций к сказкам; формировать и развивать наглядно-образное, словесно-логическое мышление в процессе беседы над содержанием художественных произведений и просмотров фильмов; развивать творческие и артистические способности, умение фантазировать; развивать мелкую моторику в процессе создания продуктов деятельности по тематике (рисование, аппликация, лепка, конструирование), общей моторики и координации речи с движением в процессе игр-драматизаций, инсценировок.

Коррекционно-воспитательные задачи: воспитывать инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества, коммуникабельности в процессе совместной деятельности, умение общаться с взрослыми людьми в разных ситуациях; воспитывать чувство сопереживания (добро

побеждает зло), эмоциональный отклик; формировать эмоционально-волевою сферу в процессе обсуждения поступков героев.

Задачи в работе с родителями: формировать интерес к жизни группы, вызвать желание участвовать в ней; способствовать развитию совместного творчества родителей и детей, с учетом психофизических особенностей детей и их опыта, приобретенного в детском саду; формировать у родителей способность видеть в ребенке личность, уважать его мнение, обсуждать с ним предстоящую работу.

При организации проектной деятельности мы руководствовались принципом «Пяти П», предложенным И.П. Тарасовой: Проблема – Планирование – Поиск информации – Продукт – Презентация.

В ходе первого этапа была проведена консультация для родителей «Взаимодействие с семьей в ходе творческой проектной деятельности». В процессе обсуждения в качестве основополагающей идеи проекта мы остановились на сказке С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев». Прекрасная, новогодняя сказка, утверждающая торжество добра в новогоднюю ночь, говорит о том, что нет ничего невозможного. Главное это чистота души и помыслов, к которым разными путями приходят все герои этой замечательной сказки для детей.

По итогам консультации был составлен план работы над проектом, определены сроки реализации (2 месяца), распределены задания для родителей, назначены ответственные по каждому этапу работы.

В процессе погружения в работу над проектом мы оформили книжный уголок по тематике «Зимние сказки», беседовали с детьми о том, какие бывают сказки, смотрели фильмы и мультфильмы, обсуждали поступки героев, рассуждали о добре и зле, подводили детей к тому, что в сказках добро всегда побеждает зло, знакомили со структурой сказок.

Родители принимали активное участие в проекте: придумали вместе с детьми концовки к известной сказке «Снегурочка», сочиняли «Волшебную сказку» про гномика, рисовали иллюстрации к сказке. Совместные работы детей и родителей были оформлены в книжки-малышки. Воспитатели иллюстрировали сказку в стихах «Зимовье зверей» по пьесе Н. Богули (воспитатель МДОУ). Благодаря совместным усилиям в нашей группе появились три книги с новыми сказками.

Накануне Нового года в соответствии с планом мы оформили группу в стиле сказки «Двенадцать месяцев»: подобрали информационный и иллюстрированный материал, изготовили костюмы и атрибуты для настольного театра, оформили экспозиции, купили игру «Замок королевы» и дополнили ее персонажами сказки «Двенадцать месяцев».

В процессе работы над проектом познакомили детей с историей создания сказки «Двенадцать месяцев». Систематизировали, дополнили и использовали дидактические игры «Так бывает или нет», «Расскажи сказку по картинкам», «Время года». Решение проблемных ситуаций способствовало поддержанию и усилению интереса к проектной деятельности (растут или нет зимой подснежники, может или нет наступить в январе апрель?). Дети с удовольствием инсценировали эпизоды из сказки. Постепенно мы подводили их к мысли о том, что в сказке показаны людское

невежество и безграмотность. Особую симпатию у детей вызвала главная героиня сказки. Её поступки побуждают желание детей стать честными, добрыми и трудолюбивыми.

Максимальное использование различных форм ручной деятельности способствовало не только развитию психических процессов, ручной моторики, но и формированию целостного представления об этом производстве. Работы, выполненные детьми в рамках проекта, отличаются осмысленностью, самостоятельностью, творческим подходом. Особенно интересной и насыщенной стала коллективная работа «Апрель среди зимы», а также рисование по сказке «Двенадцать месяцев».

Продуктами проектной деятельности стали книжки-самоделки, изготовленные на основе сказок, окончание которых было придумано совместно детьми и родителями; настольный театр «Двенадцать месяцев», выполненный всеми участниками проекта и пользующийся большой популярностью у детей; авторская дидактическая игра «Двенадцать месяцев», которая может быть использована в разных образовательных областях в течение всего года; авторская дидактическая игра «Расскажи сказку» будет способствовать не только развитию речи, но и развивать и воспитывать у детей добрые чувства.

Опыт реализации нашего творческого проекта показал важность и актуальность данной работы, которая делает жизнь наших детей более осмысленной и интересной; стимулирует их познавательную активность и повышает креативность за счет обсуждения различных вариантов решения проблемных ситуаций, совершенствует выразительность и связную речь, гармонизирует отношения между взрослыми и детьми.

Список литературы

1. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников: учеб.-метод. пособие. – М.: Центр пед. образования, 2012. – 144 с.
2. Морозова Л. Что такое «детское проектирование» / Ребенок в детском саду. – № 5. – 2009.

С.В. Кудрявцева

учитель-дефектолог,

МДОУ ДСКВ № 62 д. Старая Всеволожского района Ленинградской области

Использование метода проектов в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР

Одной из актуальных проблем дошкольного образования детей с задержкой психического развития (ЗПР) является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, т. е. системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева). Следовательно, организация воспитания и обучения дошкольников с ЗПР предполагает внесение изменений в формы и содержание коррекционно-развивающей работы с целью фор-

мирования психологических механизмов, необходимых для достижения ребенком качественно нового уровня развития.

В формировании личности большое значение имеют механизмы саморазвития. В условиях дизонтогенеза эти механизмы не работают в полную силу. Нормально развивающийся ребенок очень многое усваивает в процессе повседневного общения с взрослыми, в самостоятельной деятельности. Ребенку с ЗПР необходимо постоянное сотрудничество, когда взрослый шаг за шагом ведет его по «ступенькам развития», раскрывая потенциальные возможности маленького человека.

В этой связи большой интерес представляет «детское проектирование», или интегрированная деятельность дошкольников, в результате которой предполагается получение определённого продукта и его дальнейшее использование [3]. Проектная деятельность основана, с одной стороны, на взаимодействии с взрослыми, а с другой, не менее важной, – на постоянно расширяющихся самостоятельных действиях ребёнка. По утверждению Песталоцци, каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать [2].

Джон Дьюи, американский ученый, прогрессивный педагог XX столетия предложил использовать метод проектов, предусматривающий поэтапную последовательность в организации обучения детей: от выявления их возможностей и прошлого опыта – к совместному с взрослыми (воспитателями и родителями) планированию и реализации намеренного [4].

Эта технология опирается на ряд принципов, созвучных принципам специальной педагогики: в центре творческой деятельности ребенок, который, проявляя активность, реализует свои знания и возможности; учет индивидуальности каждого ребенка (интересов, темпа работы, уровня обученности); связь исследования с реальной жизнью, т. е. единство знаний и практических действий); взаимодействие с родителями [4].

Данный метод позволяет использовать ряд характеристик «открытого обучения» Г. Гетце в работе с детьми, имеющими нарушения в поведении и обучении: вариативность – свобода выбора, личная ответственность, взаимное уважение; вариативность пространства и материалов; вариативность дидактических подходов – объединенное обучение, индивидуальная оценка результатов, групповая и индивидуальная работа; вариативность для педагога – педагог как помощник в учебе [1].

В совместной деятельности с взрослым ребенок способен к выполнению тех действий, которые самостоятельно он выполнить еще не может. Они образуют зону ближайшего развития ребенка, становясь его индивидуальным достоянием на следующем этапе развития, благодаря процессу интериоризации [2]. На наш взгляд, проектирование в группах компенсирующей направленности для детей с ЗПР будет успешным при соблюдении следующих условий: учете психофизических и речевых возможностей детей, а также их интересов; деятельности детей без принуждения; предоставлении детям самостоятельности и поддержки их инициативы; совместном с взрослым поэтапном достижении цели; тематике (проблеме), соответствующей зоне ближайшего развития ребенка.

В работе мы используем метод проектов, включающий в себя несколько этапов, выделенных Н.Ю. Пахомовой: погружение в проект; организация деятельности; осуществление деятельности; презентация результатов [2].

Специфика осуществления проектной деятельности в группах компенсирующей направленности для детей с ЗПР заключается в тесном взаимодействии не только воспитателя и ребенка, но и непосредственном участии учителя-дефектолога на всех этапах проектной деятельности.

На этапе погружения в проект учитель-дефектолог совместно с воспитателями определяет адекватные психофизическим и речевым возможностям детей цель и задачи проекта, формы, методы и сроки его реализации, предполагаемый результат. Необходимо обозначить проблему, наиболее актуальную на данном отрезке времени. Учитель-дефектолог совместно с воспитателями вводит детей в проблему, активизирует интерес, «заряжая» стремлением решить эту проблему.

Цель этапа организации деятельности – создание условий для самостоятельной деятельности детей: определение возможных вариантов решения проблемы, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики; обсуждение детального плана работы (к кому обратиться за помощью, какие предметы использовать и т. д.).

В процессе осуществления деятельности детям с ЗПР могут быть оказаны разные виды помощи: консультирование, ответы на вопросы, обсуждение, в том числе и прямая помощь. Особое внимание необходимо уделять использованию направляющей помощи: разнообразная наглядность, простые инструкции, анализ допущенных детьми в ходе выполнения задания ошибок, эмоционально-положительный фон совместной деятельности.

На этом этапе творческий продукт создается при тесном взаимодействии с родителями. Многолетний опыт работы с семьями детей с ЗПР показывает, что родители в большинстве случаев не принимают активное участие в развитии и воспитании детей, выполняя с ребенком, чаще всего эпизодически, индивидуальные задания в тетради. Чтобы родители помогали детскому саду, их надо «впустить» в него. Руководствуясь этим принципом и девизом «Родитель – не гость, а полноправный член команды ДОУ», учитель-дефектолог и воспитатели вовлекают родителей в проектную деятельность. Использование метода проектов значительно повышает интерес родителей к жизни детского сада. Совместная деятельность помогает родителям не только лучше понять ребенка, узнать его потенциальные возможности, но и принять его таким, какой он есть, позволяет раскрыть собственные возможности и таланты. Большое значение имеет знание особенностей родителей воспитанников, умение предлагать задания, адекватные не только возможностям детей, но родителей. Организация работы с семьей на основе партнерских отношений способствует развитию личности дошкольника и является важнейшим условием коррекционно-развивающей работы.

Несомненно, презентация результатов играет огромную роль в стимулировании всех участников проектной деятельности. Роль учителя-дефектолога сводится к тонкой и грамотной оценке результатов: необхо-

димо увидеть даже незначительные успехи каждого ребенка, участие каждого родителя, поощрить всех участников, подобрав каждому свою номинацию. В процессе презентации продуктов деятельности у детей формируются навыки адекватной оценки собственных результатов, умения оценивать друг друга в деятельности. В процессе презентации дети демонстрируют понимание проблемы, умение осуществлять работу, доводить начатое дело до конца.

В практике дошкольной педагогики выделяются четыре группы проблем [4], которые актуальны и в работе с детьми с ЗПР: семья, природа, рукотворный мир, общество и его культурные ценности. Наиболее удачными в работе нашей группы были проекты «Моя семья», «Мир сказок», «Мы и наше здоровье», «Домашние любимцы».

Организация и проведение проектной деятельности оказала значительное влияние на стиль взаимодействия с детьми. Происходит переход от трансляции готовых знаний к инициированию активизации поисковой деятельности воспитанников, к совместному поиску решения поставленной проблемы.

Использование метода проектов в системе коррекционно-развивающей работы стимулирует познавательную активность детей с ЗПР, способствует развитию коммуникативных умений, позволяет наиболее успешно систематизировать знания по выбранной теме, воспитывать такие качества, как организованность, добросовестность.

Задачи коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога и воспитателей в рамках проектной деятельности тесно взаимосвязаны и решаются в рамках целостного подхода.

Список литературы

1. Гилленбрандт К. Коррекционная педагогика: обучение трудных школьников.
2. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников: учеб.-метод. пособие. – М.: ЦПО, 2012. – 144 с.
3. Морозова Л. Что такое «детское проектирование» / Ребенок в детском саду. – № 5. – 2009.
4. Черепанова Г. А. Формирование у детей интереса к семейным традициям / Ребенок в детском саду. – № 5. – 2009.

Н.В. Кудряшова

воспитатель,

Ефимовская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья

Инновационные формы и технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Воспитание – вторая после научения сторона социализации ребёнка, приобретения им человеческого жизненного опыта. В отличие от обучения, где центром внимания является становление познавательных процессов человека, его способности, приобретение им знаний, умений и навыков, воспитание нацелено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям.

Под средствами воспитания понимают способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди (воспитатели) воздействуют на других людей (воспитанников) с целью выработать у них определённые психологические качества и формы поведения. Конкретно под средствами психологического воздействия на личность мы будем понимать предпринимаемые воспитателем действия, направленные на изменение личности воспитуемого. К ним можно отнести всевозможные виды научения, связанные с формированием поступков человека, убеждение, внушение, преобразование когнитивной сферы, социальных установок. Особое место среди средств воспитательного воздействия отводится комплексным, рассчитанным на оказание глобального эффекта на личность, затрагивающего всё или большинство сторон. К ним, например, можно отнести психотерапию, социально-психологический тренинг, различные другие виды психокоррекции. Средствами воспитания могут стать личный пример воспитателя, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми, поступки, описываемые как нормативные и высоко оцениваемые в педагогической, художественной, публицистической и другой литературе. Воспитательное воздействие на человека как личность может оказывать всё, что так или иначе личностно затрагивает его и способно повлиять на его психологию и поведение. Средства воспитания по характеру воздействия на человека можно разделить на прямые и косвенные. Первые включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Вторые содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитуемого (чтение книг, ссылка на мнение авторитетного человека и т. п.).

По включённости сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные. В случае использования осознанных средств воспитательного воздействия воспитатель сознательно ставит перед собой определённую цель, а воспитуемый знает о ней и принимает её. При использовании неосознанных средств воздействия принятия воспитательных влияний воспитуемым происходит без сознательного контроля с его стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица. Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из них можно оказать влияние на личность в целом. Это позволяет воспитателю при дефиците возможностей ставить акцент на какие-либо избранные воспитательные воздействия, добиваясь нужного результата. Однако полноценными воспитательные воздействия будут лишь тогда, когда они проводятся комплексно и затрагивают все сферы личности.

Миссия вспомогательной школы – довести детей до возможно более высокой степени умственного и нравственного развития, социально интегрировать детей в общество.

Стратегические цели для достижения миссии школы – максимально индивидуализировать процесс обучения, в процессе воспитательной работы пробуждать у детей веру в собственные силы, всячески поощрять

проявления самостоятельности, помочь систематизировать учебный материал, так как наш ученик не может самостоятельно восполнить пробелы в знаниях; коррекцию недостатков психического развития направлять на развитие произвольного внимания, наблюдательности, воли и самоконтроля. Чтобы разумно организовать воспитательный процесс в группе, воспитателю необходимо хорошо знать каждого ребёнка, чтобы индивидуально работать с ним, чтобы корректировать недостатки психического и физического развития.

Основные формы руководства спецшколой те же, что во всех школах системы просвещения. Однако цели, задачи и особенности работы с умственно отсталыми детьми, а именно коррекционная направленность обучения и воспитания, определяют ряд специфических сторон руководства ею. Успех работы спецшколы-интерната во многом определяется уровнем управления, способностью администрации координировать усилия коллектива, направленные на достижение целей, стоящих перед школой, на коррекцию дефектов развития умственно отсталых детей, должную организацию их трудовой подготовки, заботу об их социальной адаптации.

Создание единого творческого коллектива – высокий показатель уровня управления. Нельзя достигнуть успеха, если работающие в школе чувствуют себя людьми, сведёнными вместе только силой случая. Усилия отдельных учителей или воспитателей без согласованности действий коллектива в целом не могут оказать заметного влияния на формирование характера, поведения и личности школьника в целом. Педагоги спецшколы-интерната должны быть нацелены на изучение особенностей поведения и деятельности своих учеников на протяжении всех лет обучения и иметь в виду, что психофизические особенности могут своеобразно проявляться в каждом конкретном возрасте. Кроме того, каждому учителю и каждому воспитателю приходится учитывать влияние на ребёнка социальных факторов, приобретаемого им практического жизненного опыта и в соответствии с этим осуществлять его обучение и воспитание.

От того, как в спецшколе-интернате организована ежедневная жизнь воспитанников, зависит успех учебно-восстановительной работы. Значительное место в деятельности по руководству спецшколой-интернатом следует отводить рациональной разработке режима дня, его научному обоснованию в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями, особенностями учебного плана, с учетом материальной базы спецшколы-интерната. Особое внимание необходимо обратить на организацию специальных коррекционных занятий и общественно полезного, производительного труда с тем, чтобы они не вызывали переутомления воспитанников, а также не производились в ущерб другим занятиям. Разработка распорядка дня в спецшколе-интернате – дело весьма сложное и требует от руководителей глубоких знаний особенностей психофизического развития умственно отсталых детей различных возрастных групп и знания конкретных данных о состоянии здоровья и других особенностях детей в каждой воспитательской группе. Распорядок дня должен преду-

смаковать сочетание труда, отдыха и досуга детей, причем следует варьировать интенсивность нагрузки в течение недели в целом. Большое внимание в режиме дня спецшколы-интерната мы уделяем отдыху детей, чтобы дети не переутомлялись, больше пребывали на свежем воздухе, не связывая это только со свободным временем дня и досугом учащихся. Различные экскурсии, общественно полезный труд по благоустройству территории и поддержанию порядка используется для увеличения времени пребывания детей на воздухе.

Одним из важнейших вопросов организации работы интерната является взаимосвязь в работе воспитателей, учителей и классных руководителей. От этого зависит учёба и воспитанность наших учащихся.

1. Совместная работа воспитателя и учителя: по воспитанию коллектива, планированию и проведению внеурочной воспитательной работы; ведению психолого-педагогических наблюдений; посещаемость уроков группы и т. д.

2. Это обмен информацией между учителем и воспитателем. Классные журналы, журналы групп, дневники учащихся, личная беседа – средства такого обмена.

3. Это совместная работа с родителями.

4. Совместное проведение учителем и воспитателем отдельных учебно-воспитательных мероприятий.

5. Это обсуждение единых требований к учащимся по предмету.

Психолого-педагогические наблюдения имеют большое значение для нашей школы, для осуществления индивидуального подхода к учащимся. Личные встречи воспитателей и учителей дают информацию для работы и учителя, и воспитателя (например, как работали дети на самоподготовке, какая им оказывалась помощь, об их успехах и пробелах в знаниях). Воспитатель и учитель договариваются о совместных действиях для повышения эффективности урока и самоподготовки. В объединении усилий педагогов и воспитателей большую роль играет совместная работа с родителями учащихся.

Учителя и воспитатели готовят и проводят вместе родительские собрания, изучают:

- домашние условия учащихся;
- устанавливают с родителями хорошие деловые отношения;
- согласовывают индивидуальный подход к детям;
- ведут активную педагогическую пропаганду среди родителей;
- проводят индивидуальные беседы;
- принимают участие в общешкольном всеобуче родителей.

Оценки, выставленные на уроке за выполнение домашних заданий, дают воспитателю основание сделать вывод об уровне и качестве самоподготовки в группе, помогают установить, с кем надо работать индивидуально.

Социальная адаптация учащихся – основное направление воспитательной работы спецшколы-интерната. Социальная адаптация представляет собой один из механизмов, позволяющих личности активно включаться в различные структурные элементы среды, т. е. посылно

участвовать в труде и общественной жизни коллектива, приобщаться к социальной культурной жизни общества, устраивать свой быт в соответствии с нормами и правилами общежития.

Трудовая и бытовая адаптации выпускников спецшколы-интерната далеко не всегда проходит успешно. Характерны тенденция к частной смене работы, неоправданная неудовлетворённость заработком (неумение его соотносить с затраченным трудом и качеством работы), трудности установления контактов с членами коллектива. Отличаются трудности, возникающие вследствие неумения распорядиться заработной платой, семейным бюджетом, спланировать накопления, рационально вести хозяйство. У выпускников, живущих с родителями, явно выражены иждивенческие настроения. У сирот и подростков, лишённых попечения родителей, налаживание самостоятельной жизни происходит с ещё большим трудом. Истоки многих затруднений связаны с особенностями психофизического развития детей, а также с состоянием обучения и воспитания в школе. Поэтому большое значение в нашей школе мы придаём занятиям по социально-бытовой ориентировке. Социальная адаптация – это непрерывный коммуникативный процесс, в котором участвуют личность и общество. Но общество в целом недостаточно готово к милосердию и патронированию аномальных подростков, малочисленны специальные службы, призванные осуществить помощь в адаптации аномальных людей. В связи с этим особенно велика роль школы. Успех подготовки школьников к самостоятельной жизни возможен только при соблюдении ряда условий. Главный из них – наличие единой системы взаимодействия учащихся, складывающийся из нескольких звеньев, где ведущим звеном являются социальные коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке. Специальные коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке направлены на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение уровня общего развития учащихся.

Важнейшим звеном системы является воспитательная работа, которая в комплексе с учебной помогает достичь желаемых результатов. Таким образом, в ходе воспитательной работы расширяется, дополняется трудовое, нравственное, эстетическое воздействие на ребёнка. Исходя из того, что все звенья работы должны быть взаимосвязаны, следует в процессе повседневной практической жизни детей повторять, закреплять и расширять знания, полученные в ходе учебного процесса, автоматизировать имеющиеся умения и организовать приобретение новых, формировать у воспитанников полезные привычки, эталоны поведения, оценочное отношение к различным жизненным ситуациям. Главное условие успеха – участие детей в ежедневной разнообразной практической деятельности. Эффективность подготовки школьников к жизни через систему внеклассной и урочной работы зависит от согласованности действий учителя и воспитателя, их контакта, информированности о работе друг друга, скоординированности планов работы.

Программа по социально-бытовой ориентировке должна служить для воспитателя ориентиром при отборе материала, определении тематики, объёма и последовательности работы; воспитатель должен придерживаться того же, что и учитель, уровня требований, предъявляемых к выполнению учащимися хозяйственно-бытовых и других заданий, к соблюдению их правил поведения, санитарно-гигиенических правил, т. е. он организует повседневную жизнь детей с учётом усвоенного ими, постепенно повышая уровень требований. Успеху способствует также заранее спланированная совместная деятельность учителя и воспитателя в подготовке и проведении различных мероприятий; конкурсов, праздников. Воспитатели продумывают сценарии этих праздников вместе с воспитанниками группы, подбирают конкурсы, интересные игры, загадки. Дети готовят различную выпечку, делают салаты, бутерброды и прочее, т. е. используют знания, полученные на уроках. Для детей интерната проводятся дополнительные занятия по рукоделию и домоводству, где дети используют и закрепляют умение и навыки шить и готовить. Занятия рукоделием организованы по интересам с практической направленностью. Каждый ребёнок работает по индивидуальной программе и выполняет задание по его возможностям. Результаты работы кружка в конце года оформляются в выставку мягкой игрушки. Особенно большое значение для социально-бытовой ориентировки имеет работа с детьми, которые приходят в школу в начальные классы и не имеют элементарных навыков самообслуживания. В этом направлении воспитателями младших групп ведётся большая кропотливая работа по привитию конкретных навыков самообслуживания:

- как правильно пользоваться иголкой, ножницами;
- как вдеть нитку в иголку, сделать узелок, какова длина нитки;
- как сделать мелкий ремонт одежды, пришить пуговицу;
- как правильно хранить летнюю и зимнюю одежду, обувь (посезонно);
- уход за обувью и её сушка после прогулок, шtopка носков и рукавиц;
- правильно стелить постельное бельё, заправлять постель;
- качественно проводить уборку (наливать нужное количество воды в ведро, правильно выжимать тряпку и т. д.).

Основная цель социальной адаптации – помочь детям приобрести жизненный опыт, занимаясь различными видами деятельности, выработав у воспитанников достаточный уровень самостоятельности при социально приемлемых выходах из экстремальных и обыденных проблемных ситуаций.

Основные направления работы интерната по социальной адаптации следующие:

- «Безопасность жизни детей» – учат при изучении правил поведения на дорогах и при ДТП, они учатся пользоваться электроприборами, спичками, получают понятия о легковоспламеняющихся материалах, как вести себя вблизи открытых водоёмов, на льду зимой, при сигналах «пожар».
- «Жилые помещения» – даёт детям возможность освоить приёмы ухода за жилищем, создания и сохранения порядка в доме, создание

уюта, овладеть навыками пользования бытовой техникой. В этом направлении в интернате проводится большая работа.

- «Культура поведения» – дети учатся правилам культурного общения со знакомыми и незнакомыми людьми, правилами поведения в общественных местах, им сообщают знания о семье и семейных отношениях.

- «Одежда и обувь» – формирует у детей привычку носить удобную чистую обувь, одежду, правильно ухаживать за ними, своевременно чинить одежду и обувь в домашних условиях и мастерских.

- «Ориентирование в окружающем» – умение ориентироваться в школьном и внешкольном пространстве (городе, незнакомом районе), умение пользоваться транспортом, приобретать необходимые товары, обращаться в организации, обслуживающие население. В освоении этого направления большое значение мы придаём экскурсиям на почту, швейную фабрику, департамент гражданства и др.

- «Отдых и досуг» – воспитание у детей умения занимательно и интересно для себя организовать свободное время. Для этих целей в интернате имеются пять комнат отдыха, хорошо оборудованных.

- «Охрана здоровья» – привитие детям привычки соблюдать личную гигиену, режимные моменты, своевременно принимать меры, уберегающие от травматизма и распространения инфекционных заболеваний. Медиками проводятся беседы по возрастным группам о личной гигиене, половом воспитании, венерических заболеваниях.

- «Питание» – умение сервировать обеденный стол, убирать стол после приёма пищи, ухаживать за посудой, соблюдать правила поведения за столом, готовить некоторые блюда, придерживаясь санитарно-гигиенических правил и техники безопасности. Большую работу проводим по привитию культуры поведения в столовой, при приёме пищи, учим пользоваться ножом и вилок.

- «Природа» – дети усваивают приемы содержания животных и ухода за растениями в доме, знакомятся с лечебными свойствами растений и использованием их в быту, учатся принимать необходимые меры при стихийных бедствиях. Большое внимание уделяем экскурсиям в лес (рядом расположен), проводятся беседы о сезонных изменениях в природе, ведутся наблюдения за этими изменениями, учим детей давать правильную характеристику погоде, изучаем животный и растительный мир Эстонии.

- «Россия – наша Родина». Основная цель этого направления работы интерната – культурная и языковая интеграция в общество. Дети знакомятся с литературой, сказками, разучивают игры, хороводы, танцы, знакомятся с народными и государственными праздниками, посещают экскурсии в исторические и культурные места.

Формы работы по этим направлениям различны, как групповые, так и индивидуальные. Главное, чтобы каждый ребёнок овладел жизненно необходимыми знаниями и умениями: познавательными, коммуникативными, нравственными, эстетическими, трудовыми. В систему воспитательных занятий входят разнообразные виды практической деятельности, которые формируют знания и умения; помогающие воспитанникам находить контакт с окружающими людьми, переносить в реальную

обстановку усвоенное, уметь объяснить свои действия, находить выходы из жизненных ситуаций.

Профессиональное обучение учащихся – одна из главных задач социальной адаптации. Для социальной адаптации учащихся большое значение имеет профессиональное обучение учащихся, которое решает задачи трудового и экономического воспитания, учит бережному отношению к результатам своего труда и, главное, формирует у школьников социальную ответственность. Для детей нашей школы профессиональное обучение – одно из важнейших условий адаптации в общество. Так как программа по трудовому обучению хорошо приспособлена для профессиональных навыков (даёт знания и умения), интернат для детей с недостатками умственного развития способен комплексно решать образовательно-воспитательные и оздоровительные задачи и работать по адаптации детей в общество.

Главная педагогическая идея в интернате заключается в создании единой системы воспитательных воздействий на детей и подростков. Эта система призвана обеспечить коррекцию умственного и физического развития воспитанников. Создание такой системы становится возможным при условии, если обучение и воспитание учащихся осуществляется как строго подчинённый режиму единый педагогический процесс, проходящий под наблюдением и руководством всего педагогического коллектива. Специфика педагогической работы вспомогательной школы будет эффективной, если все учителя и воспитатели понимают важность соблюдения единых педагогических требований, если все педагогические работники активно участвуют как в процессе обучения, так и воспитательной работе. Велика роль личности воспитателя, которая определяется его отношением к делу, окружающим людям, особенностями поведения и стиля общения, его активном воздействии на воспитанников. В воспитателе дети ценят человечность, справедливость, требовательность и доброжелательность. Процесс продуктивного взаимодействия ребёнка и взрослого – это динамический мотивирующий процесс для обоих участников общения, стержень коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Главное в воспитательной работе:

- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- анализ социальной ситуации развития ребёнка и его семьи;
- включение родителей в коррекционно-педагогический процесс;
- формирование и коррекция высших психических функций в процессе специальных занятий с детьми;
- реализация личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей и совершенствования методов приёма работы;
- активизация эмоционального реагирования и эмоциональных проявлений и использование их для развития практической деятельности, общение детей и формирование адекватного поведения;
- расширения форм взаимодействия взрослых с детьми и создания условий для активизации форм партнёрского сотрудничества между детьми;

• определение базовых достижений умственно-отсталого ребёнка в каждом возрастном периоде.

Воспитание детей с отклонениями в развитии должно быть направлено на становление личности ребёнка с адаптацией его в общество.

Список литературы

1. Воспитатель. – 2013. – № 6.
2. Дефектология – 2009. – № 2.
3. Немов Р. С. Психология. Т. 1–3. – М., 1998.
4. Школьные технологии – 2011. – № 3.
5. Эльконин Д. В. Избранные педагогические труды. – М., 1989.

С.В. Кузовлева

классный руководитель

Е.Ю. Кулёва

воспитатель

Тихвинская специальная (коррекционная)

общеобразовательная школа-интернат VIII вида

Дневник наблюдения за воспитанником и создание электронного портфолио достижений обучающегося как инновационная форма индивидуального сопровождения ребёнка в совместной работе воспитателя и классного руководителя в коррекционной школе

Развитие обучающихся с ОВЗ идет по особому пути, отражающему влияние неблагоприятных социально-психологических факторов, когда они накладываются на раннее поражение центральной нервной системы и на процесс развития в целом: физический рост, формирование психики, социально-бытовых и морально эстетических понятий. Целенаправленное комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях специального (коррекционного) учреждения должно быть направлено на формирование оптимальных коррекционно-развивающих условий воспитания и образования для детей с проблемами в развитии и поведении в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья, обеспечивающих развитие механизмов компенсации и социальной интеграции каждого воспитанника.

Ребенок, воспитание и обучение которого вследствие дефектов в развитии происходит медленнее, лучше освоит необходимые знания и умения, навыки, если формировать их организованно, наиболее эффективными методами и приемами, закрепляя полученные умения и навыки в повседневной жизни через упражнения, практикумы и другие формы работы. Для этого педагогу-дефектологу необходимо уметь составлять индивидуальный маршрут развития, сопровождения и воспитания конкретного ребенка. Особенно эффективно эта работа проходит в совместной деятельности воспитателя и классного руководителя.

Рекомендации при конструировании индивидуального маршрута.

В каждом маршруте формулируется конкретная цель для данного ребенка с учетом ситуации, в которой он находится, возрастными и индивидуальными особенностями. Цель намечается на определенный временной промежуток. После достижения результата формулируется новая цель на следующий этап сопровождения. Задачи определяют пути достижения поставленной цели.

Например, ребенок не успевает по программе, не посещает школу, не хочет учиться. На первом этапе главная цель – вернуть ребенка в образовательную организацию. Все, что будет сделано для этого, – задачи сопровождения на данном этапе и программа индивидуальной работы воспитателя и классного руководителя или стратегическое планирование индивидуальной работы.

Основные этапы конструирования индивидуального маршрута.

- Мониторинг, диагностика, наблюдение (совместно классный руководитель и воспитатель).
- Обследование специалистами школы (психологом, логопедом) уровня психических процессов (памяти, внимания, мышления, речи) на начало и конец года, которые заносятся в таблицу.
- Постановка основных задач, выбор методов и приёмов коррекционной работы (совместно классный руководитель и воспитатель).
- Проектирование работы с учётом ценностных ориентаций и личностных качеств, возрастных особенностей воспитанников и стратегическое планирование индивидуальной работы.
- Индивидуальная воспитательная работа, реализация намеченной программы.
- Корректирование, оценка результатов (совместно классный руководитель и воспитатель).

Пример постановки задач индивидуального сопровождения, составления плана и анализа результатов индивидуальной работы

Задачи на 2013–2014 учебный год:

- создать условия для развития сохранных функций;
- корректировать отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное патологическими факторами, заболеванием нервной системы;
- корректировать отклонения в развитии познавательной и эмоционально-личностной сферы; формировать механизмы волевой регуляции в процессе осуществления заданной деятельности;
- укреплять физическое здоровье.

План мероприятий индивидуальной работы, стратегическое планирование.

- Комплексное диагностическое обследование, позволяющее выявить характер и интенсивность трудностей развития, заключение об их возможных причинах. На основании этого заключения строить коррекционную работу, исходя из ближайшего прогноза развития.

- Реализация коррекционно-развивающей работы:
 - систематическое включение в творческую деятельность через участие в конкурсах, КТД, проектную деятельность;
 - коррекция эмоционально-волевой и личностной сфер ребёнка и психокоррекция его поведения при выполнении домашних заданий;
 - социальная защита ребёнка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах;
 - системное воздействие на учебно-познавательную и творческую деятельность ребёнка в динамике воспитательного процесса, направленное на формирование универсальных познавательных действий и коррекцию отклонений в развитии через индивидуальные упражнения и практикумы.

Результаты индивидуальной работы за II триместр (Лесков Егор, 9-й класс)

Создание условий для развития сохранных функций у мальчика; формирование положительной мотивации к обучению; повышение уровня общего развития, восполнение пробелов предшествующего развития и обучения; коррекция отклонений в развитии познавательной и эмоционально-личностной сферы; формирование механизмов волевой регуляции в процессе осуществления заданной деятельности; воспитание умения общаться, развитие коммуникативных навыков позволило добиться хороших результатов.

Егор принимает активное участие в жизни школы и класса, в КТД и проектной деятельности, он не только стал активно участвовать, но и предлагать свои идеи. Большим достижением можно считать, что мальчик при выполнении конкурсных рисунков не только сам находит, выбирает композиции по теме, но самостоятельно выбирает технику рисунка и выполняет его. Принял участие в проекте по олимпиаде на Неделе здоровья, проекте «Афган в моей душе», в конкурсах рисунков, в профориентационном проекте «Навстречу собственной судьбе».

Учет индивидуальных особенностей личности и развития Егора позволило наметить программу оптимизации в пределах психофизических особенностей ребенка. Коррекционная работа создаёт оптимальные возможности для индивидуализации развития. Необходимо сделать упор на учебную мотивацию. Включаем его в работу через проблемные вопросы, индивидуальные беседы. Может лениться при выполнении домашнего задания, поэтому нужен систематический контроль со стороны воспитателя.

Параллельно классным руководителем и воспитателем данного воспитанника заполняется его электронное портфолио, для создания которого привлекается обучающийся. Самое удобное – это использование программы PowerPoint (программа для создания презентаций).

Цели создания портфолио обучающегося:

- фиксация достижений ребенка;
- формирование позитивного самоотношения;
- помощь ребенку в анализе своего характера;
- развитие способностей ученика;

- помощь ребенку в самопознании;
- повышение самооценки обучающегося.

При составлении программы индивидуального маршрута ребенка и его папки достижений можно использовать следующие методы и приемы:

- изучение документов, личных дел;
- знакомство с медицинским обследованием, выделение неблагоприятных этапов в развитии ребенка;
- изучение социума (внешкольных связей, семьи, близкого окружения) ребенка;
- диагностические исследования;
- мониторинги;
- наблюдение за ребёнком;
- индивидуальная и групповая работа с воспитанником, родителями.

Работа с индивидуальным маршрутом и портфолио позволяет формировать основные направления развития обучающегося, опираясь на базовые характеристики его личности, и соответственно:

- 1) создать благоприятные условия для успешной социализации данного воспитанника;
- 2) повышать самостоятельность и автономность каждого воспитанника;
- 3) формировать нравственные ориентиры в деятельности и поведении ребёнка;
- 4) воспитывать положительные личностные качества воспитанника;
- 5) развивать компенсаторные механизмы становления психики и деятельности воспитанника;
- 6) преодолевать и предупреждать вторичные отклонения в развитии познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров;
- 7) обучать ребёнка способам усвоения общественного опыта;
- 8) развивать познавательную активность;
- 9) формировать все виды детской деятельности с учётом возрастных особенностей ребёнка.

Совместная работа классного руководителя и воспитателя по планированию и реализации индивидуального сопровождения будет эффективной, если двигаться в следующих направлениях.

Диагностическое направление:

- выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности у него определенных новообразований, соответствия уровня развития, умений, знаний, навыков, личностных и межличностных отношений, соответствующих их возрастным особенностям и социальными ориентирам;
- изучение жизнедеятельности воспитанников;
- выявление причин и проявлений дезадаптации воспитанников в школе и семье.

Профилактическое направление:

- создание максимально благоприятных условий для гармоничного развития личности обучающихся воспитанников;

- предупреждение возможного неблагополучия в психическом развитии воспитанников, их дезадаптации в среде и окружающем социуме;
- активное включение в проектную и исследовательскую деятельность.

Психолого-педагогическое просвещение:

- ознакомление воспитателей и учителей в методических объединениях, родителей – с основами и технологиями детской, педагогической, социальной и специальной психологии, коррекционной педагогики, а воспитанников – с основами саморазвития, самовоспитания;
- воспитатель и классный руководитель проводят совместные интегрированные воспитательные занятия и классные часы, на которых используются методы игротерапии, арттерапии, сказкотерапии; проектная деятельность.

Коррекционно-развивающее направление:

- разработка и реализация развивающих и коррекционных психолого-педагогических рекомендаций работы с воспитанниками класса, группы.

Научно-методическое направление:

- разработка методической базы (тесты, анкеты, графические опоры, опросники, диагностики, мониторинги);
- организация и проведение тренингов, индивидуальных занятий, упражнений по проблемам воспитания, обучения и подготовки к самостоятельной жизни обучающихся.

Аналитическое направление:

- обработка результатов психолого-педагогической диагностики, результатов мониторинга, наблюдений с занесением их в карты индивидуального маршрута ребенка;
- составление истории развития вновь прибывших воспитанников в группу;
- подготовка психологических заключений на воспитанников (если требуется);
- анализ результатов эффективности процесса сопровождения развития и воспитания детей.

В индивидуальных маршрутах обучающихся должны прослеживаться *коррекционно-развивающая работа воспитателя и результаты* по следующим направлениям с учётом их динамики и изменений (с улучшением, с небольшим улучшением, на том же уровне, с ухудшением).

1. Коррекция отклонений и развитие познавательной сферы.
2. Физическое развитие и формирование здорового образа жизни воспитанников.
3. Коррекция отклонений и развитие эмоциональной сферы.
4. Развитие личности (нравственной сферы, самосознания, волевой сферы; навыков произвольной регуляции поведения, коррекция отклонений в поведении).
5. Развитие навыков социального поведения, общения, социально-бытовой ориентации, профориентации.

Вывод

Индивидуальный маршрут и электронное портфолио можно рассматривать как персональный путь компенсации трудностей в обучении и воспитании, как этап индивидуального сопровождения, а затем и реализации личностного потенциала ребёнка (интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного), и одним из инновационных технологий сопровождения обучающихся воспитанников с ОВЗ. А совместная работа классного руководителя и воспитателя позволяет проследить все нюансы развития и воспитания ребёнка с ОВЗ и успешно включать его в индивидуальную образовательную траекторию, обладающую более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные и воспитательные программы, определяющие индивидуальный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии).

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута и электронного портфолио достижений (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного и воспитательного процесса) и успешной социализации воспитанника.

Поэтому образовательный и воспитательный процесс являются органическими составляющими индивидуального маршрута, портфолио достижений, который позволит создать условия для самореализации и успешности каждого ребенка в совместной деятельности классного руководителя и воспитателя.

И.И. Кукушкин

кандидат педагогических наук,

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования

Виртуальные инструменты формирования профессиональных компетенций в области коррекционной педагогики

Аудитория, обращающаяся к достижениям отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, заметно менялась в ходе развития отечественной практики помощи детям с нарушениями развития.

На этапе *становления* этой практики аудиторию составляли те, кто непосредственно был занят в работе с аномальными детьми: студенты и преподаватели, педологи, педагоги-подвижники, врачи, представители церкви и общественных организаций, благотворители, устроители учреждений, родители.

Система специального образования начала выстраиваться в логике диалога общества, государства, церкви и родителей. В 1917 г. эта логика была прервана, и из аудитории были исключены: благотворители, представители церкви, волонтеры, а впоследствии педологи и «царские» специалисты. Возникает, по образному выражению Н.Н. Малофеева,

«дефектологический квадрат» (30-гг. XX в.), внутри которого и будет развиваться система специального образования.

На этапе *развития и дифференциации практики* (до начала 90-х гг. XX в.) аудиторию преимущественно составляли дефектологи (исследователи, практики, преподаватели вузов, аспиранты, студенты). Они используют единую терминологию, работают в единой парадигме и имеют сходную и по уровню, и по содержанию профессиональную подготовку. Аудитория на этом этапе достаточно однородна и профессиональна.

При переходе к этапу *интеграции систем общего и специального образования* в 90-е гг. XX века «дефектологический квадрат» размыкается в историческое одночасье – аудитория стремительно расширяется и перестает быть однородной и профессиональной. В среде дефектологов при этом утрачивается содержательное единство подготовки кадров и единая терминологическая парадигма. С развитием образовательной интеграции аудитория расширяется за счет включения специалистов сферы общего образования (воспитателей, педагогов, психологов и др.) Уникальность современной аудитории заключается в неоднородности ее состава. И без того сложная задача разработки инструментов формирования профессиональных компетенций в области коррекционной педагогики осложняется теперь составом аудитории, необходимостью ориентироваться не только на дефектологов.

Эффективная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья возможна только при условии постоянного обращения к научно обоснованным и экспериментально проверенным разработкам в сфере коррекционной педагогики, способности оперативно ориентироваться в содержании публикаций и адекватно подбирать необходимые для применения в практической работе с детьми. Это одна из базовых компетенций в области коррекционной педагогики, и мы предприняли попытку создать виртуальный и универсальный в контексте современной аудитории инструмент, позволяющий надежно ориентироваться в массивах исследований, содержании опубликованных работ и оперативно подбирать их, используя собственно профессиональные основания.

Был создан виртуальный каталог научных публикаций «Отечественная научная школа специальной психологии и коррекционной педагогики», консолидирующий в виртуальном пространстве результаты исследований, накопленные во всех областях коррекционной педагогики на всех этапах ее исторического развития; представляющий данную школу целостно и в развитии; обеспечивающий возможность использовать во всех областях коррекционной педагогики собственно профессиональные основания при подборе профессиональной литературы и исходной ориентировки в ее содержании.

Мы считали необходимым выйти за пределы принятого библиотечного способа каталогизации научных публикаций, так как профессиональная интерпретация традиционной библиографии доступна специалистам-дефектологам и затруднена для неподготовленной части аудитории, а также специалистов, работающих вне отечественной научной школы.

Приведем в качестве примера библиографическое описание работы авторов Е.Л. Гончаровой и Д.В. Дмитриевой «Бездумное чтение у младших школьников: кто виноват и что делать?». По фамилии автора специалист способен определить: область выполнения исследования – специальная психология; направление исследования – чтение и читательское развитие; вид нарушения развития – возможны все; вероятный адресат – общие и специальные психологи, общие и специальные педагоги, возможно, родители; актуальность публикации работы для практики – современный этап. Из названия работы уточняется: возрастной период развития и направление исследования. Знание специалистом источника публикации – в данном случае журнала «Обучение и воспитание детей с нарушениями развития» позволяет определить жанр работы, ее научно-методическую направленность и степень доступности. Ясно, что подобная интерпретация библиографии и, соответственно, ориентировка недоступна или затруднена для большей части современной аудитории коррекционной педагогики. Из этого следует, что повторять в виртуальном пространстве традиционный каталог не имело смысла, так как он снова будет доступен лишь малой части современной аудитории.

Требуется сделать профессиональные ориентиры явными, видимыми, открытыми для освоения. Был предложен один из возможных способов решения этой задачи – использовать структуру каталога и ввести в нее собственно профессиональные указатели, при этом – общие для разных областей специальной психологии и коррекционной педагогики («направление исследования», «вид нарушения развития», «возрастной период развития», «актуальность для практики», «адресат» и др.). Каждому профессиональному индексу был придан набор возможных значений, которые уточнялись методом экспертной оценки. Так, например, в структуру каталога был введен индекс «Сфера применения исследования». Определяя его возможные значения, мы исходили из идей культурно-исторической теории Л.С. Выготского и соответствующих ей современных представлений о сферах применения дефектологических исследований: «Норма и поддержка нормального развития», «Риски и предупреждение возможных нарушений развития», «Изучение и коррекция выявленных нарушений развития».

При введении индекса «Нарушения речи» были заданы все возможные значения этого индекса в соответствии с принятыми классификациями детей с речевыми нарушениями (*по клинико-педагогической классификации*: алалия, афазия, афония, брадилалия, дизартрия, дисграфия, дислалия, дислексия, дисфония, заикание, ринолалия, тахилалия; *по психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной*: нарушение в применении средств общения (заикание), общее недоразвитие речи I уровня, II уровня, III уровня, фонетико-фонематическое недоразвитие речи).

В соответствии с выбранной логикой была создана структура каталога результатов исследований – публикаций, включающая как библиографические, так и собственно профессиональные указатели. Создав структуру каталога, мы тем самым создали и структуру карты описания

публикации, они едины. Карта описания публикации заполняется экспертом по заданной структуре, и в результате становится картой конкретного произведения. Теперь эта карта дает возможность и профессионалу и непрофессионалу составить представление о:

- сфере применения исследования;
- направлении научного поиска;
- рассматриваемых категориях и группах детей;
- возрастных периодах развития;
- областях развития, обучения, воспитания;
- значение исследования в данной системе научного знания;
- адресате;
- актуальности исследования для практики.

Итак, структура каталога, структура карты описания и карты самого произведения равны и содержат единые собственно профессиональные указатели.

Созданный виртуальный каталог научных публикаций отечественной научной школы дефектологии способен стать инструментом формирования профессиональных компетенций в области коррекционной педагогики, потому что пользователю неизбежно придется оперировать элементами структуры при поиске литературы, т. е. оперировать профессиональными указателями при подборе произведений и опираться на эти же ориентиры при анализе публикации.

Принципиально важна для формирования профессиональных компетенций в области коррекционной педагогики заложенная в каталог логика введения новых результатов исследований. Ориентируясь на структуру каталога, можно составить точное представление о значении исследований. Те работы, которые *расширяют, углубляют, уточняют сложившиеся* научные представления, расширяют массив публикаций, но не влияют на структуру каталога – не меняют ее. Те исследования, которые меняют сложившиеся представления и становятся новыми ориентирами профессионала в области коррекционной педагогики, не просто расширяют массив публикаций, они изменяют структуру каталога – вводят новые профессиональные индексы или новые значения уже существующих индексов. Примером может служить исследование Н.Н. Малофеева, где впервые изучалась практика коррекционной помощи. Результатом исследования стала содержательная периодизация эволюции этой практики, что дает возможность обратиться к любой опубликованной работе и определить, для какого содержательного этапа развития практики она актуальна, т. е. понять, насколько целесообразно ее применение в личной практике. Такое исследование не просто расширяет массив публикаций каталога, оно требует ввести в структуру каталога новый индекс – актуальность исследования для практики. Этому индексу приданы значения, введенные самим исследователем: этап становления системы специального образования, этап ее развития и дифференциации, этап интеграции систем общего и специального образования.

Каждое новое знание в области коррекционной педагогики требует переосмысления накопленного ранее. В каталоге предусмотрен соответ-

ствующий механизм – при введении в структуру нового профессионального индекса вносятся соответствующие изменения в описание публикаций. Так, например, введение в структуру каталога индекса «Актуальность исследования для практики» потребовало переосмыслить весь массив с этих позиций и указать по отношению к каждой работе те этапы практики, для которых она актуальна. Работа может быть актуальна для того этапа, на котором была выполнена, например: Руководство для учащихся Н.М. Лаговского «Обучение глухонемых устной речи». Работа может быть актуальна и для того этапа, на котором выполнена, и для последующих, например: многие работы Р.Е. Левиной, выполненные на этапе дифференциации системы специального образования, но сохраняющие актуальность и для современности. Так же, как дефектолог различает паспортный и психологический возраст ребенка, он должен уметь различать хронологический возраст работы и ее актуальность. Они могут совпадать или расходиться. В созданном каталоге это становится очевидным, что и позволяет использовать его как инструмент формирования такого умения.

Уникальность созданного виртуального каталога «Отечественная научная школа специальной психологии и коррекционной педагогики» в том, что пользователь оперирует профессиональными индексами при подборе литературы и тем самым вынужден осваивать их, что делает этот каталог инструментом формирования одной из базовых профессиональных компетенций в области коррекционной педагогики.

Т.В. Лисовская

*кандидат педагогических наук, доцент,
Научно-методическое учреждение*

Национальный институт образования

Министерства образования Республики Беларусь, г. Минск

Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности

Одной из задач образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является деинвалидизация семьи, в которой воспитывается такой ребенок. В то время, когда ребенок обучается, его родители имеют возможность полноценно работать, семья ведет активную социальную жизнь.

С 1999 г. по всей территории Республики Беларусь открываются государственные полифункциональные учреждения образования, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), в которых обучаются дети с выраженными нарушениями развития с раннего возраста и до 18 лет (сегодня в республике функционирует 141 такое учреждение). Пребывание ребенка-инвалида в ЦКРОиР дает возможность ему остаться в семье, его родителям почувствовать ответственность за дальнейшую жизненную перспективу своего ребенка.

Однако после окончания обучения мы не можем сегодня предложить дальнейшую занятость для выпускников с такими нарушениями, в том числе и в связи с их недостаточной способностью и готовностью действовать в жизненно значимых ситуациях. Таким образом, на первое место ставится вопрос формирования жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями как способ обеспечения максимально возможной социально-бытовой самостоятельности.

В данной статье мы предприняли попытку определить жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, овладение которыми будет свидетельствовать о максимально возможной готовности к самостоятельной жизни, а также предложить критерии их сформированности.

Содержание образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями рассматривается в контексте повышения качества их жизни, в соответствии с их возможностями и потребностями (*Образовательный стандарт специального образования Республики Беларусь, с. 2*).

В специальном образовании под *компетенцией* мы понимаем способность и готовность ребенка с особенностями психофизического развития действовать в жизненно значимых ситуациях (*А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская*).

Жизненная компетенция – это многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими; проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию (*Т.В. Варенова*).

Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования детей с особенностями психофизического развития как овладение знаниями, умениями и навыками, уже необходимыми ребенку в обыденной жизни за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемые жизненные компетенции обеспечивают развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития становится опережающая имеющиеся возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого сознательно дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с особенностями психофизического развития можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей.

Однако жизненная компетенция не может быть определена через некоторую сумму знаний и умений, но исключать их нельзя. Содержательным ядром жизненных компетенций, на наш взгляд, могут стать *потребности*, которые являются внутренними возбудителями активности и

проявляются в зависимости от ситуации. Потребности – это основные программы поведения, посредством которых реализуется функционирование (жизнедеятельность) субъекта (Б.И. Додонов).

Существует множество классификаций потребностей. Но без сомнения во всех классификациях к жизненно важным потребностям уверенно относят физиологические нужды человеческого организма: потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе. На следующие места по важности относят потребность в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе.

С сентября по декабрь 2013 г. нами было проведено анкетирование родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. В анкетировании приняли участие 111 родителей, 92 % – это мамы. Анализ полученных результатов также помог нам в определении выделенных ниже жизненных компетенций. Большинству родителей важно, чтобы то обучение, которое получают их дети в ЦКРОиР, помогло им в дальнейшем быть чем-то занятым (88 % опрошенных родителей), трудоустроиться (32 %), а некоторые родители хотели бы, чтобы их подросшие дети продолжили обучение и после 18 лет (12 %). Ребенку только еще шесть лет (мы просили указать возраст детей, посещающих ЦКРОиР), а родители уже думают о его будущем, как все это обучение поможет ему себя обслуживать (98 % родителей), правильно вести себя в различных ситуациях (85 %), уметь разговаривать (71 %), уметь выполнять какую-либо работу самостоятельно (69 %), иметь занятие по интересам (89 % родителей видят такую возможность в изобразительной, танцевальной и других видах художественной деятельности), иметь занятость в какой-либо сфере (47 %) и даже профессию (35 %). Только 7 % родителей ответили, что хотели бы, чтобы их детей научились читать, считать и писать.

Проведя количественный и качественный анализ анкетирования, а также предположив, что содержательным ядром жизненных компетенций могут стать потребности детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, мы попытались выделить следующие жизненные компетенции: *физиологическую, здоровьесберегающую, коммуникативную, социально-бытовую, игровую.*

Практика показывает, что ключевые образовательные компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, поэтому образовательную среду необходимо выстроить таким образом, чтобы ребёнок оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Речь идёт как о содержании учебных предметов, так и о формах организации образовательного процесса.

Структуру жизненной компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями можно представить в виде актуальных видов деятельности, вытекающих из жизненно важных потребностей и актуального витагенного опыта, который накапливается в специально моделируемых жизненно потребностных ситуациях, тренирующих способность и готовность обучающегося к использованию этих видов деятельности при различных обстоятельствах.

Витагенное обучение, теоретические основы которого разработаны А.В. Белкиным, может решить проблему накопления актуального витагенного опыта путем актуализации жизненного опыта детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, специально моделируя для этого значимые и важные для ребенка жизненные ситуации.

Готовность ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями действовать в жизненно важных ситуациях и способность определять порядок таких действий можно определить как овладение жизненными компетенциями. Для каждой жизненной компетенции мы определили перечень актуальных видов деятельности и алгоритм их формирования.

Критериями и показателями сформированности жизненных компетенций могут выступать: *успешность*, нашедшая выражение в таком показателе, как количество сформированных видов деятельности по каждой из выделенных жизненных компетенций, *степень самостоятельности*, выраженная в их качестве (выполнение по образцу, по подражанию, совместно с взрослым), и *уровневость* (продуктивный, репродуктивный и пассивный). Немаловажным показателем для всех критериев служит способность ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями *оречевлять* свои действия. Данный показатель влияет на качественную характеристику жизненных компетенций.

Развитие жизненных компетенций – процесс, который не заканчивается однажды по причине её окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к решению.

Р.Ф. Малых

кандидат психологических наук, доцент

Д.И. Гаверилова

студентка V курса

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Трудности в выполнении арифметических действий с составными именованными числами слабовидящими учащимися четвертого класса

Изучению величин в процессе обучения математике школьников с нормальным зрением посвящены работы М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой, М.И. Моро, Л.Н. Скаткина и др. Методы, средства и приемы, способствующие повышению уровней сформированности представлений и понятий о величинах у незрячих и частично зрячих, изложены В.З. Денискиной.

Цель нашего исследования – выявление трудностей у школьников с нарушением зрения в процессе выполнения сравнения, преобразования, выполнения арифметических действий и решения задач с составными именованными числами. Учащимся 4 класса слабовидящих специальной школы-интерната № 1 им. К.К. Грота на карточках были предложены четыре группы заданий, включающих величины: массу, длину, стоимость,

время и площадь. Первую группу составили 13 заданий на сравнение составных именованных чисел: по массе – два, длине – пять, стоимости – два, времени – одно, площади – три задания. Учащимся нужно было поставить знаки $<$, $>$ или $=$ в следующих заданиях:

5 км 080 м	4 км 800 м;
7 т 5 ц	7 т 50 кг;
105 р. 30 к.	10038 к.;
2 ч 25 мин	140 мин;
4 м ²	400 см ² .

Задания на сравнение именованных чисел, связанных с величиной массы, семь школьников выполнили верно, пять человек допустили ошибки. С заданием на сравнение чисел по длине справились девять учащихся, три школьников совершили ошибки. При выполнении заданий на сравнение именованных чисел, связанных со стоимостью, не допустили ошибок восемь школьников, два – выполнили правильно одно задание из двух предложенных. В одном примере: 105 р. 30 к. и 10038 к. оба неправильно поставили знак, двое учащихся допустили одинаковые ошибки, считая, что больше то число, в котором больше разрядов. Сравнивая числа, связанные с величиной времени, поставили знак верно 11 школьников, один не выполнил это задание. Со всеми заданиями на сравнение чисел, связанных с величиной площади, справились 3 из 12 учащихся, 6 школьников допустили ошибки, принимая квадратные единицы за линейные, 3 учащихся не справились с заданием.

Вторую группу составили 15 заданий на преобразование составных именованных чисел: по массе – три задания, длине – четыре, стоимости – два, времени – четыре, площади – два задания. Учащимся предлагались следующие задания:

5 м 7 дц =	мм;
13 т 006 кг =	кг;
10 р. 5 к. =	к.;
240 мин =	ч;
1500 дм ² =	м ² .

Задание на преобразование именованных чисел, связанных с единицами массы, верно выполнили четыре учащихся, семь школьников допустили ошибки в переводе единиц и один не выполнил задание. При выполнении преобразования именованных чисел, связанных с единицами длины, ошибок не допустили три ученика, семь – неправильно перевели дециметры и метры в миллиметры, из них двое по невнимательности не дописали название единиц измерения (метры), также один учащийся написал ответ без остатка, и один школьник не справился с заданием. Преобразовывая именованные числа, связанные с единицами стоимости, правильно выполнили задание восемь школьников, три учащихся допустили ошибки при переводе единиц измерения, еще один – не справился с заданием. С заданием на преобразование именованных чисел, связанных с величиной времени, справился полностью только один учащийся, остальные семь школьников выполнили часть предложенных заданий и четыре ученика не сумели выполнить задание. Сравнение именованных чисел, связанных с величиной времени,

учащиеся ошибочно осуществляли по аналогии с единицами длины, считая, что в одном часе 100 мин. Задания на преобразование именованных чисел, связанных с единицами площади, верно выполнили шесть учащихся, один – допустил ошибку в переводе дециметров в метры, пять школьников не справились с заданиями.

Третью группу составили 15 заданий на выполнение арифметических действий с составными именованными числами: по массе – три задания, длине – четыре, стоимости – три, времени – два, площади – три задания. Учащимся предлагались следующие задания:

$$8 \text{ ц } 25 \text{ кг } 8 =$$

$$6 \text{ м } 108 \text{ мм} + 3 \text{ м } 786 \text{ мм} =$$

$$2 \text{ м}^2 250 \text{ мм}^2 \cdot 8 =$$

$$9 \text{ р. } 25 \text{ к.} \cdot 5 =$$

$$235 \text{ р. } 46 \text{ к.} + 148 \text{ р. } 72 \text{ к.} - 243 \text{ р. } 94 \text{ к.} =$$

$$4 \text{ т } 040 \text{ кг} + 8 \text{ т } 900 \text{ кг} - 9 \text{ т } 408 \text{ кг} =$$

При выполнении действий с именованными числами, связанными с единицами массы, не допустили ошибок четыре ученика, пять учащихся выполнили задания с ошибками и три школьника не справились с вычислениями. Выполняя действия с именованными числами, связанными с единицами длины, верно выполнили задание два ученика, у семи учащихся были допущены ошибки, у троих из них по невнимательности: неправильная запись правильного ответа и перестановка чисел при записи ответов, еще три школьника решили примеры неверно. Выполняя действия с единицами стоимости, ни один ученик не выполнил задание верно, семь учащихся допустили ошибки, пять человек полностью не справились с заданием. Примеры с единицами времени только два учащихся выполнили верно, четыре – справились с частью заданий, допустив ошибки в вычислениях, шесть человек не выполнили задание. При выполнении действий с единицами площади никто не выполнил задание верно из 12 испытуемых.

Четвертую группу составили семь задач с составными именованными числами: на массу – три задачи, время – две, площадь – две задачи.

Задача № 1

1) – 503 кг 800 г

2) – 1006 кг 400 г

На сколько больше?

Задача № 2

Тренировка по гимнастике у Лены началась в 11 ч 15 мин и продолжалась 1 ч 50 мин. Во сколько закончилась тренировка?

Задача №3

1) – 96 см²

2) – 16 см²

Во сколько раз больше?

Решая задачи, связанные с единицами массы, девять человек допустили ошибки при переводе единиц измерения и в вычислениях, три ученика не справились ни с одним заданием: один ученик допускал ошибки в вычислениях; другой выбрал вместо вычитания сложение, вместо деления умножение, ориентируясь при этом на слово «больше» в задаче, третий ученик не приступал к решению. При решении задач, связанных с единицами времени, справилось большинство учащихся, один школьник решил две задачи верно, но допустил ошибку из-за трудности перевода мелких единиц измерения в более крупные: в записи ответа вместо 13 ч 05 мин записал 12 ч 65 мин, другой ученик допустил ошибку по невнимательности – ошибся в вычислениях, и еще один школьник не приступал к решению этих задач. Решая задачи, связанные с единицами площади, ошибок не допустили семь школьников, два ученика ошиблись в вычислениях в первой задаче, еще один учащийся в этой же задаче выполнил действие деление вместо умножения, ориентируясь на слово «больше», и два ученика не выполнили верно ни одно задание, совершив ошибки в вычислениях.

Итак, в результате анализа выполнения заданий выявлены групповые различия в уровнях сформированности умения выполнять арифметические действия с составными именованными числами.

Одна группа школьников успешно справилась со всеми предложенными заданиями, грамотно выполнила сравнение, преобразование чисел, осуществила правильный выбор арифметических действий при решении задач, связанных с разными величинами – масса, длина, время, стоимость, площадь.

У другой группы учащихся из всех видов заданий, представленных в разных сериях, в зависимости от их содержания величин наблюдалось ограниченное число правильных решений. В части заданий они испытывали трудности в выборе арифметических действий по причине смешения разных видов простых задач. Допускали ошибки в вычислениях, в переводе крупных единиц измерения в более мелкие и наоборот мелких в более крупные. Наибольшие трудности слабовидящие школьники испытывали при оперировании с именованными числами, связанными с единицами массы, времени и площади. Трое из 12 учащихся в процессе выполнения заданий не испытывали трудности в решении задач, сравнении и преобразовании именованных чисел, связанных с разными величинами.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости в период начального обучения слабовидящих увеличить количество упражнений на выполнение арифметических действий с именованными числами с включением обоснования учеником постановки соответствующих знаков в заданиях и выборе действий при решении задач. При этом особое внимание требуется уделить использованию коррекционных приемов, направленных на развитие предметно-практической деятельности, пространственных представлений школьников с нарушениями зрения.

Организация полифункциональной развивающей образовательной среды для лиц с нарушениями интеллекта в специальной (коррекционной) школе VIII вида

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П.П. Блонский), «окружающая среда» (А.С. Макаренко). В целом ряде исследований последовательно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его качества и не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние – среда, окружение, межличностные отношения, деятельность, а также внутренние – эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки [1, с. 14].

В самом широком контексте полифункциональная развивающая образовательная среда в специальной (коррекционной) школе VIII вида – это социокультурное пространство, в рамках которого с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности.

Чтобы пространство выступало как полифункциональная развивающая образовательная среда, оно должно обладать следующими свойствами: гибкостью, непрерывностью, вариативностью, интегрированностью, открытостью, установкой на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса.

В центре полифункциональной развивающей среды стоит образовательное учреждение.

Цель создания полифункциональной развивающей среды в специальном (коррекционном) образовательном учреждении – обеспечение жизненно важных потребностей формирующейся личности: витальные, социальные, духовные. Многогранность развивающей среды образовательного учреждения, сложность и многообразие происходящих в ней процессов обуславливают выделение внутри нее предметной и пространственной составляющих.

Развивающая предметная среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития [2, с. 5].

Развивающая предметная среда должна отвечать следующим принципам: свободного выбора; универсальности; системности.

Пространственная развивающая среда включает себя совокупность подпространств: интеллектуального развития и творчества, образуют все игровые, учебные, профессиональные зоны; физического развития, в наибольшей степени стимулирует двигательную активность детей с отклонениями в развитии; игрового развития; экологического развития, призвана воспитывать и укреплять любовь к природе, постигать все

многообразие и неповторимость естественных природных форм; компьютерное пространство, обучает детей с интеллектуальной недостаточностью информатике и способствует активизации познавательной деятельности, формированию у них как самостоятельной личности, умеющей принимать решение.

Основные принципы организации полифункциональной развивающей образовательной среды для лиц с интеллектуальными нарушениями в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида:

1) гуманизации – предполагает реальное соблюдение прав педагога и ребенка, закрепленных Декларацией прав ребенка, Конвенцией о правах ребенка, Конституцией РФ, Кодексами РФ, Законом РФ «Об образовании», локальными актами и другими нормативными документами;

2) сотрудничества – построение взаимоотношений в школе на основе компетентности, авторитетности и поддержание достоинства в отношении учителей, повышающих уровень самооценки обучающихся, на взаимном уважении и доверии в соответствии с принципами ненасильственного общения;

3) доступности – необходимость соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития. Однако доступность не должна подменяться «легкостью», обучение не может обойтись без напряжения умственных сил учащихся с отклонениями в развитии;

4) научности – предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией;

5) наглядности – восприятие через моторные, тактильные ощущения. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем лучше он усваивается;

6) концентричности – это специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися с отклонениями в развитии большого количества учебной информации без увеличения учебного времени за счет изменения механизмов ее усвоения, структуры информации, форм ее предъявления, временного режима занятий;

7) индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения – предполагает всесторонний учет уровня развития способностей каждого школьника, формирование на этой основе индивидуального трека развития, индивидуальных программ коррекции развития ребёнка; повышение учебной мотивации и развитие познавательной деятельности каждого обучающегося.

8) целостности – предполагает деятельность школы на основе единства процессов обучения, коррекции и развития, воспитания обучающихся, создание сбалансированного образовательного пространства, учитывающего комплекс отраслей знаний в содержании образования, адекватность педагогических технологий содержанию и задачам образования;

9) междисциплинарной интеграции – содержит выход на смежные науки, координацию курсов на основе этого принципа;

10) системности – предполагает преемственность знаний, т. е. их «родственные» отношения, повторение и изучение новых на основе усвоенных на всех ступенях образования;

11) активизации речевого общения – обусловливается необходимостью реализации психолого-педагогических подходов к организации совместной деятельности умственно отсталых школьников;

12) интегрирования контингента обучающихся в общество [3, с. 205–224].

Модернизация образовательных услуг в учреждении должна находиться в режиме постоянного развития, так как в современной общеэкономической и общеполитической ситуации, лишь развивающаяся школа может поставлять качественные и актуальные образовательные услуги, что повышает её собственную конкурентоспособность и конкурентоспособность её выпускников.

Ведущими направлениями работы по организации полифункциональной развивающейся образовательной среды в специальной (коррекционной) школе VIII вида являются:

1. Индивидуализация процесса сопровождения детей с отклонениями в развитии за счёт построения индивидуального образовательного маршрута каждого из них.

2. Расширение сферы образовательных услуг школы за счёт проведения в образовательном учреждении экспериментальной, проектной деятельности, общешкольных, окружных, городских мероприятий, направленных на трансляцию педагогического опыта.

3. Модернизация материальной базы и программно-методического обеспечения педагогического процесса в школе.

4. Развитие физического воспитания как одного из наиболее актуальных направлений в коррекционно-развивающей, персонифицированной работе школы.

Таким образом, полифункциональная развивающаяся образовательная среда для лиц с интеллектуальными нарушениями в условиях специальной (коррекционной) школы VIII — это особым образом организованное социокультурное и педагогическое пространство, в рамках которого структурируются несколько взаимосвязанных подпространств, создающих наиболее благоприятные условия для развития и саморазвития каждого включенного в нее субъекта.

Список литературы

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 2005. – 215 с.
3. Слостенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия 2002. – 576 с.

Особенности дистанционного обучения литературному чтению в 1 классе

Литература – один из важнейших предметов в системе школьного образования, в котором органически сочетаются интеллектуальные, эстетические и нравственные аспекты, позволяющие реализовать требования ФГОС НОО.

Литературное чтение как учебный предмет в младших классах предшествует курсу литературы в основной школе, который, в свою очередь, продолжается в старших классах средней школы курсом, построенным на историко-литературной основе. В связи с этим можно сказать, что литературное чтение является первым этапом в непрерывном литературном образовании учащегося.

Нужно отметить, что первый этап литературного образования школьника, создавая предпосылки для дальнейшего развития, представляет собой в то же время относительно самостоятельный и завершённый цикл, учитывающий специфику младшего школьного возраста и характеризующийся особыми задачами, содержанием, методикой преподавания.

Целью курса по литературному чтению является формирование, воспитание и развитие грамотного читателя.

Под грамотным читателем мы понимаем ребенка, осознающего себя читателем, у которого развиты интерес к книге и потребность в систематическом чтении, сформированы полноценный навык чтения и читательские компетентности, заложены основы коммуникативной и духовно-нравственной культуры, созданы первичные представления о русской литературе как о национальном достоянии. Результатом формирования, воспитания и развития грамотного читателя должно стать осознание младшим школьником литературы как вида искусства.

Прежде чем излагать непосредственно методику преподавания литературного чтения в дистанционной форме, нужно пояснить, что речь идет об обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов. При этом проблема взаимодействия учителя и ученика приобретает особую значимость.

Дистанционное обучение (ДО) – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

В ходе дистанционного обучения общение обучающего с обучающимся происходит с помощью различных форм онлайн-коммуникации: программы Skype, электронной почты, специально разработанного сайта <http://iclass.home-edu.ru/>. При данном виде обучения педагогу

необходимо учитывать дидактические свойства и функции телекоммуникации, мультимедийных средств как технологической основы обучения, а также особенности коммуникативного подхода, который обеспечивается при контактах с преподавателем (к сожалению, не слишком частых).

Так как в нашей стране существует обязательное школьное образование, дети, не имеющие возможности по состоянию здоровья посещать общеобразовательную школу, обучаются учителями-надомниками из общеобразовательной школы. Это обучение не обеспечивало возможность учиться в послешкольных образовательных учреждениях, получать профессии. В сентябре 2005 г. Президент РФ Путин В.В. объявил о старте четырех приоритетных национальных проектов, одним из которых было образование – ПНПО. Одним из главных направлений этого проекта было создание равных возможностей – образование для всех и для каждого.

Согласно этому проекту в 2009 г. в стране было открыто 90 региональных центров дистанционного образования детей-инвалидов (информация Левитской Алины Афакоевны, директора Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей). В Смоленске Центр дистанционного образования был организован в июле 2010 г. как структурное подразделение ОГБОУ «Смоленская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа I и II видов», в нем могут обучаться все дети-инвалиды Смоленской области.

Федеральный закон № 273 – ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» содержит статью 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Статья регламентирует, что обучение и воспитание этих обучающихся определяется адаптированной образовательной программой.

Следует отметить, что дистанционное обучение требует значительных материальных вложений: полные комплекты компьютерного оборудования в кабинетах в Центре, по месту жительства обучаемого и педагогов, работающих в Центре, программное обеспечение, подключение всего оборудования к сети Интернет, техническое обслуживание. Для обучаемых и педагогов все предоставляется бесплатно после заключения соответствующего договора.

Контакт обучаемого и педагога Центра только дистанционный, обучение ребенка-инвалида педагогом-надомником осуществляется в прежнем объеме.

Особенности обучения детей-инвалидов. Первое – дети не имеют дошкольной подготовки, так как, за редким исключением, не посещают дошкольные учреждения. Второе – у детей нет широкого кругозора, нет круга общения со сверстниками, они не посещают библиотеки, музеи, концерты и так далее. Третье – дети много лечились, лежали в больницах, переносили операции.

Специальных учебников для дистанционного обучения в начальной школе нет. Литературное чтение в первом классе мы преподаем по образовательной системе «Школа России» (традиционная), согласовав это с

учителем-надомником. Московский центр образования «Технологии обучения» обеспечивает методическое сопровождение деятельности ЦДО, включая предоставление доступа к образовательным ресурсам и организацию консультативно-методической помощи в дистанционном режиме.

Прежде чем ребенок-инвалид будет зачислен в Центр, он должен быть зачислен в общеобразовательную школу, затем родители подают заявление, заключают договор об обучении. После этого Центр обеспечивает ребенка-инвалида по месту его проживания всем необходимым для обучения оборудованием, сотрудники подключают Интернет, проводят обучение ребенка и его родителей (полномочных представителей) навыкам работы с оборудованием. Эта подготовительная работа занимает достаточное время, иногда до месяца. Все это время ребенок занимается с педагогом-надомником. Начиная работу с первоклассником, мы не знаем, каков его первоначальный багаж знаний, для каждого ребенка составляем индивидуальный план, выполняя основную задачу – научить читать. Возможности самостоятельного чтения у большинства детей-инвалидов практически нулевые.

Необходимо отметить, что в учебном плане Центра дистанционного образования предмет «Литературное чтение» входит в блок обязательных учебных дисциплин. Количество часов в КТП распределено в соответствии с индивидуальным учебным планом обучающегося, согласованным с его родителями (полномочными представителями).

В методике обучению литературному чтению мы руководствуемся следующими принципами: если ребенок не умеет читать, учитель должен как можно больше читать ему вслух, чтобы заинтересовать ребенка научиться читать самому, и все время поддерживать этот интерес. По мнению Н.Н. Светловской, *«надо уже в первый день обучения ввести в его жизнь настоящую детскую книгу и представить ее ребенку как собеседника»*. Методист прошлого века В. Шереметьевский советовал учителю *«читать так, как читает детям мать: ее чтение обращено к ребенку, она следит за его реакцией, делает паузы, чтобы дать ребенку возможность осмыслить, пережить услышанное. Попутно она поясняет непонятные слова и выражения, иногда при этом перечитывая фразы, показывая картинки. И в данном случае, если пояснение сделано уместно и умело, целостность восприятия не нарушается»*.

По рекомендации Н.Н. Светловской, после обучения по азбуке мы переходим к изучению крупнообъемного произведения (три книги):

- 1) Н. Чуковский «Доктор Айболит»,
- 2) Н.Носов «Приключения Незнайки и его друзей»,
- 3) А. Толстой «Золотой ключик, или Приключения Буратино».

Текст выбранной для изучения книги мы берем из Интернета, вначале каждого урока присылаем ребенку главу или часть ее, в зависимости от предыдущих успехов. Читаем вслух, по ходу чтения задаем вопросы, поясняем, если что-то ребенок не понимает. Подкрепляем чтение соответствующими иллюстрациями. Обсуждаем название каждой главы, предполагаем, о чем будем читать. После прочтения убеждаемся в правоте своих догадок. При переходе к новой главе обязательно вспоми-

наем, о чем читали на предыдущем уроке. Ребенок учится понимать и запоминать прочитанное. После прочтения предлагаем обучающемуся задание творческого характера: раскрасить картинку, или нарисовать любимую сцену из прочитанной главы.

Таким образом, мы предоставили личный опыт работы в Центре дистанционного образования города Смоленска детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дистанционное обучение в дополнение к школьному и владение компьютерной техникой позволяет ребенку с ОВЗ не быть за бортом жизни, успешно адаптироваться и социализироваться.

Т.А. Мехова

зам. директора по УВР и ОЭР

ГБОУ СОШ № 232 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Этнокультурный компонент воспитательной системы как способ формирования инклюзивной среды школы

Основные принципы воспитательной системы нашей школы. В школе действует программа духовно-нравственного воспитания детей и молодежи «Преодолеем границы вместе», которая является составной частью программы развития нашего ОУ. При составлении программы действий мы опирались на мировой, российский и городской позитивный опыт в этом направлении. Программа согласуется с концепцией духовно-нравственного развития и воспитания, стратегией развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. «Петербургская Школа 2020», проектом национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения. В 2013 г. наша программа и стала победителем в конкурсе Правительства СПб, Комитета по образованию и Санкт-Петербургского Епархиального управления РПЦ «За нравственный подвиг учителя».

Сегодня духовно-нравственное воспитание не может быть словесным, а может быть реализовано только в особых формах совместной деятельности взрослых и детей, в атмосфере *со-трудничества* в поисках истины, делах *милосердия*, создании условий для равноправного творческого взаимодействия детей с сохранным здоровьем и детей с ограниченными возможностями здоровья, реализации своих дарований в совместных трудах и праздниках.

Таким образом, заявленная нами программа и результат ее реализации соответствуют требованиям и вызовам времени, особому состоянию современного молодого человека (когда требуется развить не только логический, но и эмоциональный интеллект), основана на возрастосообразных технологиях воспитания благочестия.

Этнокультурный компонент в нашей школе выступает условием организации духовно-нравственного воспитания учащихся.

Этнокультурная среда. У нас есть сокровище, имя которому – родная культура. Сокровище необъятное, и совершенно необходимо его освоить и присвоить. Создавая воспитательную систему школы, мы осмыслили ее как уклад. Это гибкая культурологическая модель образо-

вания и воспитания наших детей, направленная на самоидентификацию, формирование исторического и культурного сознания подростка. Среда, окружение, пространство народного праздника и смыслов, которые он несет, является дидактикой для воспитания субъектной позиции современного школьника.

Во все времена человека воспитывали, прежде всего, традиционная культура, религия, семья и профессиональный педагог (школа). Это была естественная онтопедагогика или педагогика целостного, а не частичного бытия, которая позволяла ребенку опираться на богатейший и совершенно конкретный тысячелетний опыт своего народа.

С течением времени в отечественной культуре выработались такие способы передачи духовной и культурной традиции (нравственных идеалов, норм поведения, духовных приоритетов), которые наиболее адекватны детскому восприятию. Они соответствуют законам физического и интеллектуального развития ребенка и образуют своего рода систему. Однако мы считаем, что копирование, механическое воспроизведение старых форм не может сделать процесс воспитания плодотворным. В живом педагогическом поиске рождаются новые подходы, современные технологии и методики.

Культура праздника. Праздник может быть структурообразующим элементом. Такой подход дает возможность разработать систему подготовки к празднику, создать разновозрастные команды для работы над проектами, создать условия для совместного творчества детей с сохраненным здоровьем и детей с ОВЗ. Тогда фольклорный материал будет не «нафталином из бабушкиного сундука», а новой технологией, способной дать универсальный язык общения *разных* детей, сделать их *равными*, дать возможность роста и развития.

Круг – символ бесконечности, полноты, постоянства и совершенства. Годовой календарный круг – это исторически сложившаяся, выверенная веками циклическая система жизнедеятельности русского православного народа, в основе которой ритмы и смыслы природно-материальной и духовной жизни. В традиции нашей школы праздновать Покров, Святки, Масленицу с опорой на этнокультурный компонент.

Когда-то круг играл огромную, если не решающую роль в воспитании и образовании русских людей, делал жизнь понятной, организованной, радостной, давал осмысление земных действий. Годовой круг задавал ритмы, которыми жила вся держава.

Методика и технологии

Инновационные технологии. Разработана образовательная программа «Подари свет», кружок по изготовлению тактильной книги. Общее название четырех книг «Солнцеворот». Ребята ведут проект от самого зарождения идеи до воплощения в книге (сейчас идет работа над третьей книжкой). На основании своих знаний о народных традициях вместе с художницей придумывают, как донести смысл праздника до слабовидящих детей, какими сделать страницы, записывают песни для сопровождения, сказку, создают новые страницы книги, встречаются со слабовидящими

детьми, творят вместе. Первые две книги переданы в дар Городской библиотеке для слепых.

Данная программа решает нравственные и психологические проблемы, возникающие в жизни ребёнка в процессе его общения со сверстниками, в том числе с детьми с ОВЗ, учит действовать самостоятельно в ситуации неопределённости при решении актуальных для ребёнка проблем.

Эта программа помогает воспитать в учащих гражданственность, почитание и уважение к народным традициям. Программа поддерживает современную тенденцию увлечения фольклором среди молодежи.

Проектная деятельность. Разработаны и действуют на постоянной основе ряд проектов, связанных с этнокультурными событиями города и международного сообщества. Представим некоторые принципы.

Традиции. Рождество Христово и святки мы празднуем сразу после зимних каникул уже 20 лет. Ребята, погруженные в фольклорную среду, в состоянии не только представить песни и хороводы, но и обучить интересующихся взрослых и детей (как это произошло в поселке Извара в 2012 г. на волонтерской практике).

Систематически проводятся мастер-классы по изготовлению к святкам для всей школы традиционных северных пряников «архангельских козуль» по рецептам, вывезенным участниками фольклорного ансамбля Санкт-Петербургского университета в 90-е гг. XX в. из экспедиций. «Мы вспоминаем, как пахнет Рождество», – говорят выпускники нашей школы, которые приходят на праздник в гости.

Здоровьесберегающие технологии. Народное пение основано на правильном диафрагмальном дыхании; ритмы слогапроизнесения, движения подобны ритмам золотого сечения; этнокультурные игры помогают развитию эмоционального интеллекта; знакомство с традицией способствует формированию исторического самосознания, самоидентификации.

Создание детско-взрослого сообщества на основе диалоговой культуры. На Покров Пресвятой Богородицы и Масленицу ребята из старших классов готовят и проводят игру по станциям для младших, делятся опытом, знаниями, организаторскими находками, как бы «передают традицию».

Сетевое взаимодействие. Международное сотрудничество. Развитие в новых проектах. В 2010 г. в сотрудничестве со студией «Чайка-стайка» был создан наш первый мультфильм, посвященный Рождеству Христову. В 2011 г. проходил международный проект «Мифы народов мира глазами детей», который завершился двумя сериями мультфильма по мотивам сербского эпоса: «Девушка с Косова поля» и «Битва на Косовом поле». Совместно с ГМИР разработана долгосрочная программа творческой реабилитации и социальной адаптации слабовидящих и незрячих детей «Светлый мир». В этом году действует творческий проект «Зримая песня», который продолжает сотрудничество школы № 232 со школой-интернатом № 2 для глухих.

Таким образом, для создания безбарьерной социальной среды общеобразовательной школы и реализации стратегии инклюзивного образования этнокультурный компонент может быть способом организации

совместного пространства творческого взаимодействия взрослых, детей с ОВЗ и с сохранным здоровьем и родителей.

Список литературы

1. Крячко А. А. Введение в традицию: прогр. студийных занятий с детьми. – М.: Планета-2000, 2004.
2. Традиционные народные праздники в образовательных учреждениях: метод. пособие / Е.И. Якубовская, Н.В. Еремина. – СПб.: СПбАППО, 2008.
3. Инклюзивное образование в России. – М., 2011. / <http://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/incliuzivnoe-obrazovanie-v-rossii.pdf>.

Е.А. Мосявра

аспирант,

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Развитие коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР

Коммуникативная компетентность – одна из ключевых составляющих, которой должна обладать личность, способная успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

В научном контексте словосочетание «коммуникативная компетентность» (от лат. *competens* – «способный») – способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) впервые было использовано в социальной психологии.

К настоящему времени появилось много определений коммуникативной компетентности.

В психологии межличностного общения компетентность коммуникативная определяется как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

Коммуникативная компетентность предполагает сформированность коммуникативных умений, таких как:

- 1) речевые – связанные с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения;
- 2) социально-психологические – связанные с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношения, взаимопроявлений и взаимовлияний;
- 3) психологические – связанные с овладением процессами самомобилизации, саморегуляции: умения преодолевать психологические барьеры в общении, снимать излишнее напряжение, эмоционально настраиваться на ситуацию общения, адекватно ситуации общения выбирать жесты, позы, ритм своего поведения, мобилизоваться на достижение коммуникативной цели, распределять свои усилия в общении;

4) умение использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией;

5) умение использовать невербальные средства общения: применять паралингвистические средства общения;

6) умение общаться в различных организационно-коммуникативных формах деятельности: использовать организационно-коммуникативные формы установления отношений: организационно-коммуникативные формы планирования совместной деятельности;

7) умение взаимодействовать на уровне диалога с личностью или группой, на уровне палилога – с массой или группой [2].

Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. По данным психолого-педагогических исследований, среди стойко неуспевающих младших школьников дети с ЗПР составляют около 50 %. Специалисты считают, что чаще она выявляется с началом обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7–10 лет, так как этот возрастной период обеспечивает большие диагностические возможности.

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма – часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности [1].

Многие авторы (М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульяновская и др.) отмечают недостаточность развития общения у детей с ЗПР, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения.

У детей с ЗПР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения (С.Я. Рубинштейн).

Нередко дети с ЗПР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них можно выделить (Л.И. Переслени) следующие:

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекват-

ными и не способствуют продолжению общения.

Известно, что для успешного функционирования в социальной жизни человеку необходим ряд личностных качеств и умений. По мнению философов и социологов, социализация – результат формирования, развития, становления личности на протяжении всей жизни, который достигается в процессе взаимодействия личности и общества (Д.В. Ольшанский, К.В. Рубчевский, Л. Филипс и др.). Психологи, медики, изучающие детей с задержкой психического развития, отмечают, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом (В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицина и др.). Педагоги обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с этими детьми – их социализация [4].

Исследования показывают, что у детей с ЗПР возникает непонимание некоторых задаваемых им вопросов инструкций, содержащих слова, значение которых им неизвестно или недостаточно ясно, или не усвоенные ими грамматические формы. Затруднения понимания могут быть связаны и с недостатками произношения, довольно часто наблюдаемыми у детей с задержкой психического развития. В результате они часто, даже зная нужное слово, не могут его употребить или употребляют неверно, что также затрудняет формирование коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Исследованием актуального уровня развития коммуникативных умений у школьников второго класса с задержкой психического развития в настоящее время занимается О.С. Степина, которая исследовала компоненты коммуникативных умений: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный. Более чем у половины детей (56 %) отмечались низкий уровень восприятия информации, отсутствие внимания к сообщениям другого, стремление не к диалогическому, а монологическому общению, частое перебивание рассказчика, стремление рассказать что-то своё. У 64 % испытуемых был отмечен низкий уровень умения передачи информации. Дети могли выразить мысль только при помощи наводящих вопросов, использовали большое количество слов-«паразитов». Наибольшей группе детей с ЗПР (88 %) характерно неумение планировать высказывание. Но наибольшее затруднение у младших школьников с ЗПР вызывает умение взаимодействовать с партнером при совместном планировании предстоящей работы. Дети либо способны планировать совместную деятельность только по побуждению взрослого, либо отказываются от каких-либо взаимодействий, испытывают недоверие к партнеру [3].

Анализ теоретического материала по проблеме формирования коммуникативной компетентности у детей с нарушением интеллектуального развития позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, коммуникативная компетентность влияет на учебную успешность. Во-вторых, от ком-

муникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребёнка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Ребёнок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает большой психологический комфорт и удовлетворённость ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущение неприятности, одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения. В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся рассматривается в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни.

Список литературы

1. Мастюкова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – С. 67.
2. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций для вузов – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999.
3. Степина О.С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. – № 4(8). – 2007.
4. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008.

М.А. Муфтеева

учитель,

Специальная (коррекционная)

общеобразовательная школа VIII вида №72, г. Челябинск

Музейная деятельность как эффективное условие воспитания нравственных качеств у детей с ограниченными возможностями здоровья

Школьный комплексный музей «Край родной – моя Отчизна» является одной из форм дополнительного образования, развивающей сотворчество, активность, самостоятельность обучающихся в процессе сбора, исследования, обработки, оформления и пропаганды материалов, имеющих воспитательную и познавательную ценность.

Одной из самых главных задач школьной программы является воспитание гражданина, патриота России. Актуальность воспитания нравственности вызвана значимыми изменениями у современной молодёжи в отношениях к ценностям, таким как Отечество, патриотизм, верность традициям, долг, честь, достоинство, знание истории своего народа, края.

В 2001 г. назрела необходимость создания школьного музея, который может объединить учащихся школы, обеспечить условия нравственного воспитания посредством включения школьников в различные формы познавательной и творческой деятельности; формировать гражданские

качества, прививать социальные нормы, установленные обществом правила и устойчивые формы социального взаимодействия людей, просвещать и воспитывать музейной средой, информировать музейными средствами.

Школьный музей является одним из компонентов целостной коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения, включенного в систему школьного дополнительного образования в сфере внеурочной деятельности школьников. Специфика содержания и форм организации внеурочной деятельности делает ее эффективным средством опосредованного влияния на образовательный процесс, в плане повышения учебной мотивации, обеспечения ребенку зоны успеха в доступном виде деятельности и достижения им психологического комфорта как одного из условий личностного роста, что особо важно в отношении детей с нарушениями в развитии.

Также специфика содержания и форм организации внеурочной деятельности способствует профилактическому и коррекционно-развивающему влиянию на жизнедеятельность ребенка. Особую значимость это приобретает в отношении подростков. Социально-педагогические возможности внеурочной деятельности в рамках работы школьного музея, в которые включаются подростки, основываются на формировании и удовлетворении важных для них социальных и духовных ценностей, заложенных в содержании деятельности музея, в социальных ролях, нормах, правилах поведения, которым приходится следовать в процессе деятельности. В силу своей значимости для подростка они способны оказывать влияние на коррекцию поведения в соответствии с общепринятыми социальными нормами.

Вместе с тем деятельность школьного музея позволяет решить проблемы определения сферы деятельности, в которой ребенок с особенностями в развитии может самоутвердиться, проявить себя, что позволяет обеспечить реальный успех подростка в других, не учебных видах деятельности. В результате это способствует укреплению у подростков чувства собственного достоинства и развитие достаточно благоприятного представления о собственной значимости. Кроме этого, работа музея позволяет решить проблему занятости свободного времени подростков, расширить сферу межличностного взаимодействия детей.

Актуальным является и то, что гражданско-патриотическое, нравственное, духовное воспитание школьников происходит через практическую деятельность музея.

Работа в школьном музее включает в себя три взаимосвязанных блока, способствующих удовлетворению разнообразных потребностей школьников: воспитательная работа в процессе обучения; внеурочная деятельность; внешкольная деятельность.

Целью музейной деятельности служит развитие нравственно-гуманистических ценностных ориентаций и социальная адаптация в обществе обучающихся в воспитательной системе образовательного учреждения.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- *коррекционно-образовательные:*

- обеспечение преемственности в содержании взаимосвязанных учебных дисциплин – естествознания, истории, обществознания и формирование на этой основе представлений о целостной картине мира во всех ее проявлениях, взаимосвязи и взаимообусловленности;

- обеспечение сознательного освоения и закрепления изучаемого материала через специфические формы организации внеурочной деятельности – предметные экскурсии, тематические встречи, выполнение практических заданий, связанных с учебно-исследовательской деятельностью.

- формирование и активизация коммуникативной функции речи, посредством опоры на знания учащихся, полученных в курсах учебных дисциплин;

- *коррекционно-развивающие:*

- формирование познавательных интересов и потребностей, учебной мотивации, речевой деятельности, внимания школьников;

- обеспечение условий для всестороннего целостного развития личности, посредством введения в разные формы общения, предоставления возможности реализации себя в общественно-значимой деятельности;

- обеспечение педагогической помощи в раскрытии потенциальных возможностей ребенка, реализации творческого и развития духовного потенциала школьников, посредством включения в целесообразную творческую деятельность;

- *коррекционно-воспитательные:*

- обеспечение условий нравственного, гражданского, экологического и эстетического воспитания учащихся, посредством включения школьников в различные формы познавательной и творческой деятельности;

- формирование гражданских качеств ученика и привитие нравственных и социальных норм – установленных обществом правил и устойчивых форм социального взаимодействия людей;

- обеспечение условий для освоения ребенком новых социальных ролей и приобретение социального опыта.

Для реализации эффективного воспитательного воздействия на обучающихся с ОВЗ организована работа в следующих направлениях:

историко-краеведческое – обучение ребенка ориентироваться в музейном мире, воспитывать музейную культуру, развитие и поощрение интереса к истории своей семьи, рода; формирование навыков по изучению и сохранению социальной памяти; правильных исторических представлений; гражданских, нравственных качеств, патриотизма; создание истории своей семьи, своей родословной; выявление семейных традиций, преданий; изучение судьбы семьи в судьбе города, страны; формирование семейного (домашнего) музея; конкурсы сочинений «О чем хранят память семейные фотоальбомы», «Семейные фотографии рассказывают...»; организация встреч с ветеранами Великой Отечественной войны, труда,

тружениками тыла, сбор исторических документов – фотографий, писем, почетных грамот, наград; организация выставок о военном времени; работа поискового отряда «Дети и война» – запись рассказов и воспоминаний людей, чье детство пришлось на годы войны;

художественно-эстетическое – формирование чувства причастности к культурному наследию своего народа, уважения к другим культурам;

естественно-научное и экологическое – изучение природы как среды обитания и жизнедеятельности людей, источника ресурсов для развития хозяйства;

социальное – взаимодействие с семьей посредством музейной педагогики; беседы, консультации, опрос, открытые просмотры, родительские собрания; помощь родителей в организации экспозиций музея;

трудовое воспитание – овладение практическими навыками, мастерством, профориентация; работа кружка «Лоскуток»; знакомство и экскурсии на промышленные предприятия города и области; выставки творческих работ учащихся, изготовленных для музея в мастерских, на кружке, в классе; изготовление подарков для ветеранов в лоскутной технике.

Методологической основой работы музея служит: развитие музея как центра воспитательной работы школы; апробация новых форм работы, развитие материально-технической базы, использование средств ИКТ; обновление, пополнение экспозиций музея; распространение опыта работы и создание системы отслеживания деятельности музея в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида; паспортизация музея в федеральном центре детско-юношеского туризма и краеведения Министерства образования и науки Российской Федерации.

Влияние музейной педагогики на развитие социума это обеспечение нравственного воспитания подрастающего поколения, дополнительного краеведческого образования, положительная динамика развития ключевых компетенций выпускника школы, закрепление изучаемого материала через организацию внеурочной деятельности, положительная динамика развития личностных качеств ученика.

Инновационная деятельность направлена на реализацию воспитательного воздействия на учащихся с ограниченными возможностями здоровья через работу школьного музея: организация жизнедеятельности воспитанников и педагогов, основанная на принципах взаимодействия взрослых и детей, общей заботе друг о друге, окружающем мире; изменения в воспитательном процессе: введение инновационных технологий воспитания, реализация принципа личностно ориентированного подхода (обеспечение ребенку зоны успеха в доступном виде деятельности и достижения им психологического комфорта как одного из условий личностного роста, что особо важным в отношении детей с ОВЗ).

И.М. Новикова

*кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова*

Влияние особенностей развития детей с нарушением речи на формирование у них представлений о здоровом образе жизни

В настоящее время проблема формирования у детей направленного на сбережение и укрепление здоровья поведения находит отражение в педагогической теории и практике, однако, ощущается недостаток ее разработки в специальной педагогике. Развитие большинства детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и дошкольников с нарушением речи, происходит на фоне сопутствующих соматических заболеваний и функциональных нарушений организма, поэтому своевременное формирование у этих детей представлений о здоровом образе жизни (ЗОЖ) мы рассматриваем как условие здоровьесбережения и успешной социализации. ЗОЖ мы понимаем как осознанное поведение человека, адаптированное к влиянию сложного комплекса экологических, антропогенных, социальных, экономических, урбанистических факторов окружающей среды, которое характеризуется направленностью на сбережение и укрепление здоровья при ценностном к нему отношении, на достижение психологического комфорта и всестороннее развитие потенциальных возможностей личности.

Изучение представлений детей с нарушением речи о ЗОЖ проводилось нами на базе ГБДОУ детских садов № 185, 435, 1521 комбинированного вида г. Москвы. В исследовании приняли участие 112 старших дошкольников, посещающих эти учреждения более года. По заключению ПМПК все дети имеют ОНР III уровня. Анализ сведений медицинских анамнезов показал следующее: задержка психомоторного развития и отставание в физическом развитии в раннем детстве отмечены у 21,4 % дошкольников; 14,3 % детей страдают аллергическими заболеваниями; 23,5 % детей имеют нарушение зрения, 2,7 % дошкольников – заболевания эндокринной системы, 22,3 % детей – нарушения опорно-двигательного аппарата, 6,3 % детей – ДЖВП, 16,0 % дошкольников – заболевания ЛОР органов. У 33,9 % детей отмечены функциональные изменения сердечно-сосудистой системы; 12,5 % дошкольников наблюдаются у невролога; 20,5 % дошкольников – это часто болеющие дети (ЧБД). I группу здоровья имеют 12,5 % детей, II группу здоровья – 58,0 % детей, III группу здоровья – 29,5 % дошкольников.

Для изучения особенностей когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов представлений дошкольников с нарушением речи о ЗОЖ мы использовали беседу, проблемные ситуации, рисуночные задания, игровые ситуации, наблюдения за детьми во время режимных моментов и в свободной деятельности, проективный вербальный тест. Стимульный материал был представлен сюжетными и предметными картинками, фотографиями, предметами быта, продуктами и игрушками.

Анализ результатов исследования показал следующее: 67,8 % детей считают, что здоровый человек – это тот, который не болеет; 13,4 % дошкольников сказали, что здоровый – это тот, кто хорошо и много ест; 20,5 % детей назвали здоровым человека, который лечится или выздоравливает.

Большинство дошкольников затруднилось самостоятельно назвать действия, которые может выполнять здоровый человек. Ответы свидетельствуют о наличии устойчивых ассоциативных связей между здоровьем и лечением; дети говорили об уже заболевшем человеке: он может лечиться, пить таблетки, микстуру. Несмотря на разъяснения, только 5,4 % детей впоследствии сказали, что этот человек может ходить в детский сад и гулять; 8,0 % детей назвали способствующие укреплению здоровья действия (закаливается, делает зарядку, занимается спортом). Никто из дошкольников не указал возможность участия в играх, занятия в творческих студиях, встречи с родственниками, друзьями и др. Это можно объяснить замедленным темпом усвоения закономерностей и недостаточностью анализа содержательной стороны речи у дошкольников с ОНР.

К причинам заболеваний 47,3 % детей отнесли холод и одежду не по сезону; 34,8 % дошкольников – употребление холодной пищи или мороженого; 38,4 % детей – грязь и живущих в ней микробов; 24,1 % дошкольников – возможность заразиться от животного или другого человека. 84,8 % детей считают, что заболеть можно только на улице в холодную погоду или от ветра; 33,0 % дошкольников ответили, что заболеть можно и дома, если там открыта форточка или грязно. Никто из детей, в том числе и те дошкольники, которые имеют представления о возможности заболевания в результате контакта с больными людьми, не сказали о том, что заболеть можно в общественном транспорте, в магазине и других местах общего пользования, а также во время общения с заболевшими членами семьи.

31,2 % детей не смогли самостоятельно сделать вывод о влиянии на здоровье природных факторов, поэтому им потребовалась помощь в виде конкретизирующих вопросов, разъяснения понятия «природа» и предъявления наглядного материала. После этого 42,5 % дошкольников продемонстрировали отдельные элементарные представления о влиянии на здоровье человека солнца, воздуха, воды и растений. Однако 2,7 % детей считают, что «природа бывает только летом». Таким образом, не смотря на систематически проводимую с детьми в детских садах работу по ознакомлению с природой как частью окружающего мира, дошкольники недостаточно владеют предметным содержанием этого понятия и затрудняются в установлении связи слова с предметным образом.

61,6 % дошкольников в качестве полезной для здоровья назвали знакомую и привычную пищу, которую они употребляют в детском саду и дома. 42,8 % детей к полезной пище отнесли витамины, а 8,0 % дошкольников – лекарства, таблетки и микстуру. Это свидетельствует о том, что дети с ОНР недостаточно дифференцируют семантическое значение слов «есть» и «принимать», необходимо уточнение этого значения на основе чувственного опыта.

В проблемной ситуации «Необычное угощение» только 24,7 % детей (в большинстве это девочки) остановили свой выбор на доброкачественном продукте или отказались что-либо взять, не смотря на привлекательность предъявляемых стимулов. Эта ситуация демонстрирует связь речевого и неречевого поведения, обусловленного недостатком представлений дошкольников с ОНР о причинах заболеваний и их профилактике, а также взаимодействие мышления и речи.

При выполнении задания «Полезная для здоровья покупка» 86,6 % дошкольников с опорой на реальные предметы уверенно выбирали лук, чеснок и яблоко, мыло, зубную щетку. Достаточно частое использование перечисленных предметов дома и в детском саду способствовало запоминанию детьми действий с ними, соотношению слова и действия, активизации словаря и адекватному использованию в речевых высказываниях.

С учетом речевого развития детей было обоснованным введение рисуночных тестов. Выполняя тест «Полезная покупка», 85,7 % детей изобразили овощи и фрукты, пояснив, что в них содержатся полезные для здоровья витамины. Многие детские ответы звучали одинаково, и мы объясняем это проведением ранее занятий, во время которых затрагивались вопросы пользы для здоровья овощей и фруктов. Только 32,5 % детей нарисовали зубную щетку или зубную пасту; 41,1 % детей изобразил мыло; на рисунках 35,8 % дошкольников опять присутствовали таблетки и баночки с лекарствами. Мы считаем, что в ранее выполненном диагностическом задании выбор дошкольников был определен наличием или отсутствием в зрительном поле знакомого полезного для здоровья предмета, а изображение детьми лекарств еще раз подтверждает наличие устойчивых ассоциативных связей между лекарством и здоровьем. Пояснения дошкольников к рисункам демонстрируют, как приобретенный опыт отражается в образах-представлениях и соотносится со словом.

Рисуночный тест «Что делать, чтобы быть здоровым» позволил сравнить представления детей по обозначенному вопросу, выраженные вербально и графически. Анализируя рисунки и пояснения детей к ним, мы получили следующие результаты: 27,7 % детей отразили в рисунках представления о необходимости употребления овощей, фруктов и разнообразной пищи; 46,4 % дошкольников нарисовали выполнение упражнений утренней гимнастики, занятия со штангой, прогулку, теплую одежду, отдых у водоема и др. По представлению 39,3 % дошкольников какие-либо действия в отношении здоровья следует предпринимать, только если человек болен. Эти дети изобразили таблетки, пузырьки и баночки с микстурой, лежащего в постели человека. Рисунки отражали вызываемые вопросом образы-представления, и свидетельствовали о недостаточности использования активного словаря по следам ранее сделанных разъяснений.

Таким образом, на успешность формирования у дошкольников с ОНР представлений о ЗОЖ влияют и особенности речевого развития, и уровень развития восприятия, памяти, мышления.

А.Ю. Орлова

воспитатель

М.В. Дадыкина

воспитатель

*Ефимовская специальная (коррекционная) школа-интернат
для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,
с ограниченными возможностями здоровья*

Использование современных инновационных технологий во внеурочной деятельности в работе с детьми с ОВЗ

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования внеурочная деятельность школьников рассматривается как деятельность, обладающая огромным потенциалом для создания воспитывающей и развивающей среды в образовательном учреждении, формирования различных сфер личности ребенка, удовлетворения его познавательных потребностей и развития творческих способностей.

Основа образовательных стандартов нового поколения – формирование универсальных учебных действий, направленных на способность воспитанников самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса:

- личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных принципов, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими нормами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях;
- регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их деятельности (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы;
- коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Использование современных инновационных технологий во внеурочной деятельности является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития обучающихся. Внеурочная деятельность позволяет ребенку выбрать область интересов, развить свои способности.

Главное – инновационные технологии не должны быть односторонними, предлагающими развитие только умственных способностей детей. Инноватика должна включать процесс выработки уверенности маленького человека в себе, своих силах. Инновации в образовании, на наш взгляд, – это использование новых, повышающих эффективность спосо-

бов, средств передачи информации, проверке её адекватности, повышения интереса учащихся к новому материалу, контроль за усвоением информации.

Необходимо ставить ребёнка на равный уровень с собой и окружающим его миром. Мы считаем, что инновации в образовании в первую очередь должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей.

В старших классах нашей школы-интерната мы ведём профориентационную работу с выпускниками. Основная цель занятий из серии «Я выбираю профессию» заключается в формировании у обучающихся внутренней готовности к осознанному и самостоятельному выбору своего места в обществе. Цикл занятий лишен чрезмерной теоретической нагрузки. Он скорее рассматривается как практикум. На каждом занятии планируется либо тестирование, либо эксперимент, либо игровая ситуация, плюс к этому готовится компьютерная презентация профессии.

Компьютерные презентации профессий очень интересны детям, доступны, понятны, в короткие сроки решаются такие задачи, как пополнение словарного запаса, расширение кругозора, предполагаются последовательное расширение и углубление представлений как о себе, так и о будущей взрослой жизни, которая так страшит многих подростков. Тем более что многие из старшеклассников нашей школы-интерната умеют обращаться с компьютерами и самостоятельно могут сделать презентации на заданную тему.

Наблюдая за учащимися 9-го класса школы VIII вида в различных ситуациях, а также в процессе бесед, виден ряд причин, факторов, препятствующих выбору будущей профессии обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья: наследственно-характерологические; резидуально-органические; социально-бытовые; ситуационные; психические; социальные. Эти факторы учитываются при составлении профориентационной программы и при организации занятий с воспитанниками.

Программа «Я выбираю профессию» предполагает не только самопознание учащихся, но и знакомит их с основными способами самоуправления своими способностями и чувствами, ситуациями общения и конфликта, помогает избежать формирования у выпускников школы-интерната таких личностных качеств, как материальное и моральное иждивенчество.

К сожалению, с каждым днём растёт количество детей с особенностями поведения и развития: гиперактивных, агрессивных, тревожных, замкнутых. Причины множественные – неблагоприятная экология, низкий социальный уровень жизни, хронические болезни, вредные привычки, нервно-психические потрясения матери во время беременности.

Чтобы заинтересовать таких учащихся, сделать обучение осознанным, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы развития, новые инновационные технологии.

В обучении таких детей, особенно на первых занятиях, возникает много трудностей. Почти все дети с ограниченными возможностями здо-

ровья имеют проблемы общения и поведения. Бедность активного словаря, слабое воображение и узкий кругозор способствуют затруднениям при выполнении заданий типа: «Скажи добрые слова соседу», «Опиши своё настроение» и т. д. Налицо проблемы при выполнении групповых рисунков или творческих работ (ругаются, могут специально испортить работу, порвать рисунок, обидеться и уйти). Поэтому первые занятия носят обучающий и адаптирующий характер. Впоследствии, изучив типовые задания, например: «Моё настроение», «Я в будущем» и др., проявляют творчество и воображение, изъявляют желание вторично выполнять задание, дабы получить хороший результат, ориентируясь на качество.

Наши дети очень любят музыку, поэтому на определённых этапах занятий мы стараемся использовать музыкальное сопровождение. Обязательно нужно помнить, что фоновое музыкальное сопровождение должно быть дозированным. Необходимо учитывать психоэмоциональное настроение воспитанников и характерологические особенности членов группы. Бывают моменты, что фоновое музыкальное сопровождение способствует психовозбудимости детей: начинают громко разговаривать, не слышат педагога, не могут «войти» в настроение мелодии.

Использование инновационных технологий направлено на развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирует творческое нешаблонное мышление, развивает детей за счёт максимального раскрытия их природных способностей.

Когда дети выступают, играют, трудятся, мы снимаем их на видео или просто фото и потом все вместе смотрим и обсуждаем. Выпускаем газеты с фото о прожитых моментах. Ребяшки с удовольствием рассматривают, вспоминают, обсуждают. Такой метод помогает детям увидеть себя со стороны, услышать мнение других о себе. Помогает увидеть как положительные моменты, так и недочёты. Совместные просмотры, обсуждения дают детям множество положительных эмоций и служат мотивацией для стремления к ещё большей активности, раскрытию их талантов, участию в праздниках и конкурсах. Решаются задачи развития личностных качеств, эстетических переживаний, познавательных способностей.

Важно заметить, что инновационные технологии в работе с детьми позволяют самостоятельно проектировать подачу материала, строить структуру занятий с учётом новых технологий, возможностей и психологических особенностей детей.

Занятия с применением инновационных технологий вносят в привычную структуру школьной жизни новизну и оригинальность, имеют определённые преимущества:

- формируют познавательный интерес, повышают мотивацию, что способствует возрастанию уровня обученности и воспитанности учащихся;
- развивают речь, внимание ещё в большей степени, чем обычные занятия; память и мышление учащихся;
- закрепляют практические навыки и умения;
- обладают большей информационной ёмкостью;

- учат учащихся использовать полученные знания в различных видах деятельности, жизненных ситуациях.

Всё это позволяет педагогам и детям лучше понять друг друга, сблизиться и находить правильные пути для достижения задач и поставленных целей воспитания, дающих положительный результат.

О.С. Орлова

*доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник,
ФГБУ Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России*

Е.С. Бердникович

аспирант кафедры логопедии

И.А. Грачева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии

Э.И. Ефремова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии

В.П. Козырева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии

П.А. Эстрова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Нейролингвистическое программирование и нейропластичность как инновационные направления в современной логопедии

Одним из новых направлений современных научных исследований логопедии в различных странах Америки, Азии и Европы являются проблемы нейролингвистического программирования (НЛП) и нейропластичности.

Нейропластичность, появившаяся на стыке нейробиологии и научной медицины, успешно применяется при лечении многих хронических заболеваний, клинических синдромов и симптомов, в том числе нарушений голоса и речи.

Теория нейропластичности рассматривает мозг не как набор специализированных частей, каждая из которых имеет определенное место и функцию, а как динамичный орган, способный перепрограммировать и перестраивать себя в случае необходимости, изменять структуры нейронов, их функций, образовывать новые нейронные связи в ответ на различные воздействия на мозг. Физиологическая основа этих методов – пластичность головного мозга, процедурная основа – условно-рефлекторное обучение, базирующееся на кибернетических принципах обратной связи и тренинговых упражнений, развитии компенсаторных механизмов. Основу нейропластичности составляет теории локализации высших психических функций и асимметрии полушарий.

Структурная асимметрия головного мозга является врожденным качеством и проявляется даже у новорожденных не только в моторике правой и левой руки, но и в организации всех высших психических функций. Специфика прослеживается и в лингвистических способностях человека.

Известно, что левое полушарие отвечает за обнаружение и распознавание речевых звуков, их генерацию, является основным центром речи.

Правое полушарие – распознает интонации и ритм, музыкальные мелодии и шумы; ограничено отвечает за понимание конкретных имен существительных, отглагольных существительных и глаголов.

Дети обладают высокой пластичностью нервной системы, в результате поражения левого полушария правое компенсаторно берет на себя речевую функцию. У взрослых эта способность выражена меньше, в результате чего их реабилитация при левостороннем повреждении является большой проблемой.

В этой связи комплексные логопедические методики реабилитации больных с нарушениями речи должны базироваться на знаниях «правополушарных» и «левополушарных» методов обучения.

Разработанная П.К. Анохиным теория функциональных систем позволяет по-новому подойти к проблеме восстановления нарушенных функций, объясняет формирование компенсаторных механизмов. Идея П.К. Анохина о «ведущих» и «запасных» афферентациях до сих пор является одним из ведущих принципов коррекционно-педагогического обучения больных с нарушением высших психических функций. Привлечение разных анализаторов и выделение доминирующего сенсорного канала представляется логичным и обоснованным в свете теории обратной афферентации.

Известно, что по восприятию информации выделяются три основные группы людей: визуалисты, аудиалы, кинестетики. Основоположники нейролингвистического программирования Р. Бэндлер и Д. Гриндер (1985) впервые обозначили зависимость между типом восприятия и успешностью обучаемости. По их мнению, каждый индивид может обладать не одним, а двумя доминирующими сенсорными каналами (репрезентативными системами, в таком случае могут отмечаться черты сразу двух типов (визуало-аудиал, визуало-кинестетик, аудиало-кинестетик).

Определение ведущего канала сенсорной модальности осуществляется различными методами и зависит от возраста и психосоматического состояния обследуемого: за малышами достаточно понаблюдать; с детьми более старшего возраста можно побеседовать и дать им анкеты; взрослые люди способны заполнить опросники и довольно четко сформулировать, какой канал восприятия для них является ведущим.

В рамках данного исследования представляется необходимым определение ведущего канала восприятия, а затем учет его психотипа для разработки наиболее эффективных приемов работы по преодолению речевых и голосовых нарушений.

Нами предложены методики определения ведущего сенсорного канала у детей с комплексными сложными нарушениями и больных в острой стадии инсульта, когда они лишены возможности понимать обращенную речь и оречевлять свои ощущения. Определены диагностические методики для изучения асимметрии полушарий мозга.

Для достижения поставленной цели реабилитации у детей мы использовали музыкальные системы: «Саундбим – 2», «Полетто», «Музыкально-

вибрирующая кровать». Эти системы давали возможность определить ведущую модальность (способ) восприятия ребенка. Предлагая ту или иную систему, мы наблюдали, как реагирует ребенок на различные стимулы (звуковой, визуальный, кинестетический). Для каждой категории определены наиболее значимые поведенческие индикаторы.

В комплексной реабилитации больных с афазией применяли «левополушарные» и «правополушарные» методы обучения.

Биологическая обратная связь (БОС) – это комплекс процедур, позволяющий контролировать и корректировать физиологические процессы, которые в обычных условиях не возможны. В результате использования БОС патологические симптомы исчезают или значительно ослабевают, формируются новые связи, которые обеспечивают формирования навыка правильного речеобразования и голосообразования. Различают однопараметрическую (зрительную, тактильную, слуховую) и многопараметрическую БОС в зависимости от преимущественного использования канала обратной афферентации одного или нескольких.

Выделяют монофункциональную и полифункциональную БОС в зависимости от достигаемого результата в ходе тренировок и воздействия на один или несколько параметров нарушенной функции.

БОС в настоящее время используется достаточно широко в терапии, реабилитации и коррекции ряда функциональных и поведенческих расстройств различной этиологии и генеза.

Суть БОС заключается в использовании различных приборов, позволяющих получить визуальную тактильную или слуховую информацию о физиологической активности, оценить результат и при необходимости его скорректировать, повысить самоконтроль, выработать стереотип и сформировать навык. Этим объясняется повышенный интерес к применению этих технологий в комплексной реабилитации больных с нарушениями речи и голоса различного генеза.

На протяжении многих лет нами разрабатываются персонифицированные дифференцированные методики БОС в зависимости от этапа коррекционного воздействия при различных нарушениях голоса и речи и от ведущего канала сенсорного восприятия, индивидуальных психологических особенностей пациентов. Для этого применяем биологическую обратную связь, позволяющую контролировать ребенку правильность выполнения задания при тренировке дыхания, голоса, темпа и ритма речи, используя компьютерные программы. Информационные компьютерные технологии рассматриваются нами как одно из самых перспективных направлений в этом процессе. Возможность интерактивного взаимодействия, наличие обратной связи, реалистичность, динамичность и красочность представляемого изображения, полисенсорность воздействия делают компьютер незаменимым инструментом в руках логопеда.

Под нашим наблюдением находилось 760 пациентов: с различными дисфониями (мутационной, гипо-, гипертонусной, узелками голосовых складок, парезами и параличами голосовых складок); нарушениями речи (алалией, заиканием, дислалией, дизартрией, ринолалией, афазией),

сложным дефектом (нарушениями интеллекта, слуха, детским церебральным параличом и др.).

Наш опыт показывает, что дифференцированное использование БОС, «правополушарных» и «левополушарных» методов обучения позволяют ускорить формирование и автоматизацию голосовых и речевых навыков, повышают самоконтроль, делают занятия более интересными и эмоциональными. БОС дает возможность не только вырабатывать самоконтроль и интенсифицировать процесс обучения и дифференцировать его, учитывая и развивая такие индивидуальные особенности пациентов, как память, слух, темперамент, логические способности; следует продолжить внедрение инновационных технологий в логопедическую практику.

Е.А. Панина

учитель русского языка

Л.А. Поль

учитель-логопед

Т.Е. Рыскалина

социальный педагог

*Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VII, VIII видов № 2,
Электрoгорск Московской области*

Использование элементов поведенческой терапии в работе с детьми-аутистами в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида

В настоящее время все чаще в школу приходят дети с нарушением аутического спектра. Несмотря на то, что в специальной литературе появился ряд методических рекомендаций по работе с детьми данной категории, учителю трудно разобраться в том, какая форма работы подойдет именно для его ученика. Несмотря на схожесть диагноза, дети сильно отличаются друг от друга. Чувства, которые помогают нам выстраивать поведение и взаимодействовать с окружающими, у детей-аутистов практически отсутствуют или крайне интенсивны. На внешние раздражители, воспринимаемые нормальным ребенком как что-то обыденное, ребенок-аутист реагирует совершенно неадекватно. Любое незначительное изменение для него является опытом негативным, нарушающим эмоциональное состояние или совершенно им не воспринимается. Поэтому, одной из основных задач, стоящих перед учителем, является коррекция сенсорной интеграции и формирование коммуникативных навыков.

Работая в коррекционной школе VII, VIII видов, мы неоднократно сталкивались с проблемой обучения и воспитания детей данной категории. Используя различные программы и формы работы, анализируя полученные результаты, мы отметили эффективность использования поведенческой терапии или метода АВА. Его суть состоит в выделении факторов, влияющих на поведение ребенка и манипулировании этими факторами для изменения нежелательного поведения.

Приведем пример применения данного метода. В 2012 г. в школу с диагнозом «детский аутизм» поступил Виталий Ш. Ранее ребенок был отчислен из детского сада из-за отсутствия навыков социально-приемлемого поведения. В начальном периоде мальчик не проявлял интереса к занятиям, не интересовался игрушками. Движения ребенка были шаблонны и ограничены. Поведение выходило за рамки социально-психологического норматива. Речь практически отсутствовала. Мальчик использовал звуки речевого и неречевого характера: гудел на одной ноте, бормотал, выкрикивал. Обращенную речь не понимал. Потребности в общении с окружающими не было. Общая и мелкая моторика была грубо нарушена.

Педагогами был выявлен ряд стереотипий, связанных с различными бытовыми ситуациями, переносимыми ребенком в школу. Позу ученика, зрительный контакт мальчика с педагогом удалось сформировать к концу первого года обучения. Взаимодействие с ребенком можно было осуществлять поначалу лишь в сфере его сверхценных интересов, каковыми для него являлись баночки с ароматическими маслами.

В поведении наблюдались вспышки, на первый взгляд, беспричинной агрессии. Мальчик умышленно наносил себе телесные повреждения, рычал, бился головой о стену, разбрасывал лежащие рядом предметы. Для выяснения причин, спровоцировавших ребенка на такое поведение, мы разбирали каждую конкретную ситуацию. Так, например, на одном из занятий Виталий отказался выполнять задания, сложил все принадлежности в папку и жестами показывал на дверь, порываясь уйти. Получив отказ, он начал кусать себе руки, оглушительно издавать нечленораздельные звуки. Ребенок всеми средствами пытался закончить занятие и уйти домой к папе. Успокаивая ребенка и пытаясь продолжить занятие, мы использовали различные методы воздействия: спокойную музыку и световые эффекты, ласковые тихие слова, яркие наглядные пособия и др. Положительный результат был достигнут благодаря методу ароматерапии. Мы использовали апельсиновое масло. Через некоторое время ребенок успокоился и продолжил заниматься.

Мы проанализировали данную ситуацию совместно с родителями. Было выяснено, что в этот день папа Виталика находился дома (что для ребенка явилось нестандартной ситуацией). Это и стало причиной агрессии мальчика. Ситуация иллюстрирует поведение отрицательного усиления:

- требование взрослого – яркий агрессивный протест ребенка;
- устранение требования – нормализация поведения.

Из беседы с родителями Виталия было выяснено, что подобное поведение он нередко демонстрирует и дома, добиваясь выполнения своего желания: для получения подарков, любимой еды, при изменении привычного режима дня. Такое же поведение наблюдалось, если ребенку предъявляли задания, которые он не мог выполнить.

Для выработки правил общения с таким ребенком мы четко разграничили причины возникновения подобных ситуаций: «не могу» и «не хочу». Это было необходимо для предотвращения усиления

нежелательного поведения. Если мы видели, что ребенок не может выполнить то или иное задание, мы оказывали ему помощь в виде подсказок, показов, разбивки заданий на части и др. Так, для облегчения понимания вербальной инструкции мы использовали такие приемы, как постукивание по стулу («садись!»), указательные жесты, пиктограммы, визуальные подсказки. Отметив, что мальчик агрессивно реагирует на предъявляемые ему предметные картинки, мы заменили их фотографиями, что привело к положительному результату.

Если же причина невыполнения была обусловлена непослушанием или капризом, то мы не отступали от требований, так как это подкрепляло бы нежелательное поведение. Например, на одном из занятий Виталию предлагалось собрать из частей квадрат. Ребенок не хотел выполнять задание и сбрасывал все вниз. Тогда складывание квадрата было перенесено на пол, где он успешно справился с поставленной задачей.

Приведем другой пример: приходя в кабинет на занятия, Виталий сразу открывал двери всех шкафов. Если педагог закрывал двери, ребенок не садился за парту, кричал, разбрасывал предметы. Требовалось много времени, чтобы восстановить рабочую обстановку и наладить контакт с мальчиком. Нами был найден простой выход: перед занятием мы сами открывали двери шкафов. Раздражитель был убран и Виталик сразу приступал к выполнению заданий. В дальнейшем мальчик перестал обращать внимания на дверцы шкафов, и их можно было держать закрытыми.

На занятиях по изобразительной деятельности Виталий после завершения работы мял свой рисунок и бежал его выбрасывать, при этом сильно возбуждался. Интерес к рисованию постепенно вытеснялся сверхценным интересом: смять бумагу и выбросить её. Для решения проблемы нами был выработан следующий алгоритм действий. Мы стали прикалывать лист бумаги для рисования к мольберту и добавили такие приемы работы, как создание аппликаций и творческих работ из скомканной и рваной бумаги. После завершения каждой работы мы вывешивали её на стенд и хвалили мальчика. В дальнейшем Виталий перестал портить и выкидывать свои произведения и стал ими гордиться.

Мы не забывали о таком важном моменте, как поощрение при условии успешного выполнения задания. Например, раскачивание на качелях, релаксация с применением ароматерапии, просмотр фрагментов любимого мультфильма и др.

Такой подход к работе с ребенком дал положительные результаты. Для предотвращения агрессивного поведения и более успешного взаимодействия с ребенком дома мы составили советы для родителей. Среди них были такие, как: выдвигать адекватные требования и не отступать от них, использовать подсказки, чтобы добиться выполнения, предоставлять простейший выбор, использовать поощрение.

Мы вели дневник наблюдений за ребенком во время занятий. Родители Виталия по нашей просьбе также записывали данные о поведении ребенка в течение дня, о формах своего взаимодействия с ним и полученных результатах. Анализ приобретенной информации позволил нам снизить агрессивность поведения ребенка и сделать жизнь мальчика и

окружающих более комфортной. Среди трудностей, встречавшихся в обычной жизни, родителями особенно отмечались проблемные ситуации.

Например, одной из них была беспричинная агрессия по отношению к дедушке, который вышел на пенсию и перестал утром уходить на работу. Родители, пытаясь избежать неадекватного поведения ребенка, повели себя неправильно. Дедушка был вынужден каждое утро длительное время находиться на улице, имитируя уход на работу. Но это не решало проблему. Совместно с родителями мы разработали следующий план. Накануне вечером дедушка начинал интересное совместное с ребенком дело и обещал продолжить его утром следующего дня. Постепенно «прогулки» дедушки были закончены.

В учебной деятельности наметилась положительная динамика: внимание ребенка стало более концентрированным, увеличилась работоспособность, он стал использовать в диалоге пиктограммы, появились первые слова.

Родители также отметили положительные изменения в поведении. Ребенок стал проявлять интерес к совместной деятельности: приготовлению пищи, уборке квартиры, помощи отцу в ремонте бытовых предметов.

Таким образом, использование элементов поведенческой терапии АВА в обучении и воспитании ребенка-аутиста способствует его социальной адаптации, что является основной задачей для специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Т.А. Пенина

кандидат педагогических наук,

*доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина*

Менеджмент в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья

Не вызывает сомнений тот факт, что все организации нуждаются сегодня в управлении. Под управлением понимается воздействие руководителя на управляемую организацию, направленное на достижение определённой цели. Необходимость управления организацией, занимающейся обучением детей с ОВЗ, объясняется потребностями в планировании работы, расстановке персонала и координации его действий, принятии решений, осуществлении контроля, анализе результатов и т. д.

Управление организацией в условиях рыночной экономики получило название менеджмент. Понятия «менеджмент», «менеджер» пришли к нам из США. Первоначально термин «менеджмент» означал не управление организацией, а управление лошадьми, искусство верховой езды. Менеджерами называли искусных наездников, людей, способных укротить дикую лошадь. В современном значении понятия «менеджер», «менеджмент» стали употреблять тогда, когда в связи с развитием рыночных отношений владельцы предприятий стали привлекать для управления своими фирмами профессионалов, специалистов, специально обученных такой работе. Оплата труда менеджеров сегодня самая высокая.

Менеджмент реализуется в трёх основных сферах деятельности: коммерческой (бизнес), политической (органы власти) и социальной (образование, культура, здравоохранение, социальная защита). В нашей стране менеджмент занял важное место не только в бизнесе, но и в любой другой сфере, в том числе и в образовании детей с ОВЗ. Современное представление об управлении в образовании связано с понятием «педагогический менеджмент». Понятие «управление» более объёмно, чем понятие «менеджмент». В широком смысле менеджмент – это социальное управление организацией, т. е. управление людьми. Менеджмент – это управление, весьма далёкое от того, которое существовало при плановой экономике. Новое как в целях, так и в методах. Цель управления при плановой экономике – выполнение плана свыше. Цель менеджмента – наиболее полное удовлетворение реальных потребностей людей с ОВЗ и персонала через рыночный механизм. Метод достижения цели управления при плановой экономике – административное регулирование, базирующееся на командном давлении. Метод достижения цели менеджмента – создание условий для обучения детей с ОВЗ и экономической заинтересованности работников в результатах его труда.

В настоящее время менеджером можно назвать руководителя образовательной организации, занимающейся реализацией адаптированных образовательных программ, если он имеет специальное образование в области образования детей с ОВЗ и подготовку в области управления людьми (менеджменте), обеспечивающий решение уставных задач организации в условиях рыночной экономики. Таким образом, менеджер – это специально подготовленный руководитель-профессионал как в области обучения детей с ОВЗ, так и в управлении современной образовательной организацией.

Важнейшими профессиональными чертами менеджера являются умения принимать обоснованные решения и брать на себя за них ответственность, следовать ряду правил хорошего тона (одежда, внешний вид, стиль руководства), использовать современные методы работы с персоналом и детьми.

Менеджер должен владеть профессиональными знаниями в области специального образования, управления, наличие которых подтверждает соответствующий документ (диплом) и иметь практический опыт, знаниями в области правовой подготовки, умениями в области информационных технологий.

Внедрение менеджмента в практику деятельности современной образовательной организации, занимающейся обучением детей с ОВЗ, вызвано сегодня необходимостью осуществления адекватного управления этой организацией (школой, центром и т. д.) в условиях рыночных отношений, реформирования российского образования. Сегодня образовательные организации уходят от единообразия, так как должны предоставлять населению вариативные образовательные услуги, отвечающие разнообразным требованиям детей с ОВЗ, родителей или лиц, их заменяющих. Такое изменение в системе образования детей с ОВЗ требует и изменения в управлении образовательными организациями.

Менеджмент образовательных организаций, занимающихся обучением детей с ОВЗ, имеет свою специфику и присущие только ему закономерности.

С точки зрения системного подхода организация как управляемая система состоит из двух подсистем: управляющей и управляемой. В состав управляющей системы входят директор и его заместители. В состав управляемой системы входят: педагоги, психологи, родители, учащиеся, хозяйственный и медицинский персонал. Все блоки и подсистемы взаимодействуют друг с другом. Для того чтобы управление было эффективным, о каждом блоке должна иметься исчерпывающая объективная информация, т. е. необходим мониторинг системы образования.

Мониторинг системы образования представляет собой систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой наблюдений его результатов, условиями осуществления образовательной деятельности, контингентом обучающихся, учебными и внеучебными достижениями обучающихся, профессиональными достижениями выпускников (ст. 97 ФЗ «Об образовании в РФ»).

Наличие объективной информации как базы для научно организованного мониторинга позволяет руководителю образовательной организации проанализировать имеющийся материал, сделать соответствующий прогноз, а затем ознакомить подразделения организации с наиболее важными сведениями о состоянии дел в организации.

Собранная таким образом информация анализируется через диагностику и моделирование с целью выработки эффективного управленческого решения.

Научный мониторинг проводится силами директора и заместителей в соответствии с годовым планом учреждения. Это позволяет выявить как достижения, так и недостатки организации и совершенствовать научное прогнозирование управленческих решений. Объектами научного мониторинга могут быть содержание адаптированных образовательных программ, создание адекватных педагогических технологий, условий обучения инвалидов и мн. др.

В современной научной литературе менеджмент рассматривается как:

- специальный вид управленческой деятельности, ориентированный на человека;
- умение руководителя добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения подчинённых;
- область знаний, помогающая эффективно осуществлять управленческие функции.

Наиболее полное определение менеджмента дал известный американский теоретик П. Друкер: «Современный менеджмент – это специфический вид управленческой деятельности, ориентированный на человека, имеющий целью сделать людей способными к совместному действию». Исходя из этого П. Друкер определяет задачи менеджмента:

- сплачивать людей вокруг общих целей учреждения, чтобы создать коллектив;

- развивать в каждом сотруднике его потребности и их удовлетворять;
- ни на минуту не останавливать развитие людей;
- выстраивать деятельность учреждения на основе коммуникации между работниками;
- разрабатывать комплексные способы оценки эффективности функционирования учреждения.

Во многом культура управления зависит от особенностей администраторских и лидерских качеств руководителя-менеджера, определяющих его управленческий стиль. Современные исследователи менеджмента выделяют следующие стили управления (С.В. Воробьева): авторитарный (диктаторский), демократический (коллегиальный), анархический (попустительский), непоследовательный (алогичный).

В русле этого управленческая культура складывается из требований к современному руководителю-менеджеру и стиля его управленческой деятельности.

Требования к современному руководителю-менеджеру:

- способность управлять собой и своим временем;
- наличие разумных личных ценностей (жизненные позиции);
- наличие чётких личных целей;
- постоянный личный рост;
- умение эффективно решать проблемы;
- способность к инновациям;
- способность влиять на окружающих;
- знание современных управленческих подходов;
- способность руководить;
- умение обучать и развивать сотрудников;
- умение использовать конфликты в конструктивных целях.

Теоретиками менеджмента была выделена совокупность индивидуальных качеств для эффективного управления людьми.

К адаптационной мобильности относятся: склонность к творчеству, стремление учить других, желание качественных изменений в организации, готовность к риску, стремление к нововведениям, самообладание, предприимчивость.

Контактность включает: общительность, интерес к людям, способность располагать к себе людей, видеть себя со стороны, выслушивать людей, умение взглянуть на конфликтную ситуацию глазами собеседника.

К стрессоустойчивости: интеллектуальная и эмоциональная защищённость в проблемных ситуациях, самообладание и трезвость мышления.

Как считает С.В. Воробьева, эффективный руководитель должен знать себя, понимать ситуацию, уметь выбрать стиль управления.

Показателем эффективности управления организацией для детей с ОВЗ является степень авторитета руководителя. С.В. Воробьева выделяет три формы авторитета руководителя: формальный, моральный, функциональный.

Формальный авторитет обусловлен набором властных полномочий, моральный – зависит от нравственных качеств руководителя, функциональный – определяется компетентностью руководителя.

Управление образовательной организацией для детей с ОВЗ осуществляется в соответствии с определёнными принципами. В научной теории управления принципы управления определяются как основополагающие, фундаментальные правила, которые должны соблюдаться при управлении.

Из традиционных принципов управления в образовании можно выделить такие, без которых управление в специальном образовании невозможно: принцип оптимального соотношения централизации и децентрализации в управлении, единства коллегиальности и единоначалия, целенаправленности и т. д.

Таким образом, менеджмент в образовании детей с ОВЗ имеет свои особенности и свою специфику и требует дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Назарова Н.М., Пенин Г.Н. История специальной педагогики: учеб. пособие. – М.: Академия, 2007.
2. Пенин Г.Н., Никитина М.И. Факультет коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена // Дефектология. – 2003. – №5.
3. Пенина Т.А. Создание предпосылок инклюзивного образования в регионе: моногр. – СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2010.

Е.П. Пилипенко
учитель, ГБОУ № 627

Психологические и личностные качества, необходимые руководителю образовательного учреждения, осуществляющего процесс внедрения инклюзии

Инклюзия, «включённое образование», «образование для всех» – процесс обучения детей с нарушениями развития в общеобразовательных (массовых) школах. Инклюзия – часть современной системы образования развитого демократического общества.

В России для детей с нарушениями в развитии создана и успешно функционирует система специального образования. В этих учреждениях созданы особые условия для занятий с такими учащимися. Работают специальные педагоги: логопеды, психологи, учителя АФК. Так, во многом из-за обособленности специальных (коррекционных) образовательных учреждений происходит разделение общества на «здоровых» и «инвалидов». В результате обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных, «обособленных» условиях – их конкурентность на образовательном рынке невелика, а мотивация к продолжению образования низкая по сравнению с выпускниками массовых общеобразовательных школ.

Отметим, что в 1994 г. «Саламанская декларация» (ЮНЕСКО, г. Саламанка, Испания) дала старт новому подходу в обучении детей с нару-

шениями в развитии и ввела понятие инклюзии. Так, весь мир начал менять отношение к образованию в целом.

Итак, инклюзия в наше время стала реальностью. Настало время воспитывать у молодого поколения совершенно другое отношение к людям с ограниченными возможностями.

Постепенно, шаг за шагом в этот процесс включается Россия. С каждым годом в нашей стране всё больше говорят об инклюзии, спорят о ней, обсуждают её «плюсы» и «минусы». Всё больше массовых школ и детских садов решается апробировать «образование для всех» в своих стенах.

В итоге ответственность за изменение внешней, технической, социальной среды под потребности учащихся с нарушениями развития лежит на плечах руководителей школ и детских садов.

Безусловно, быть директором такого учебного заведения – двойная ответственность. Ученики, родители, администрация, партнёры будут воспринимать учащихся с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от того, в какой степени дружелюбная и комфортная среда будет создаваться в данном учебном заведении.

Другими словами, директор задаёт тон общения и взаимодействия с детьми с нарушениями развития, формирует видение процесса развития инклюзии и ожидания учителей, учащихся, родителей. Так, важнейшую роль в этом играет личность руководителя.

Директор образовательного учреждения в современном мире выполняет множество функций: первая и самая важная – это обеспечить процесс осуществления образовательных программ в школе, в том числе и для учащихся с нарушениями. Кроме того, это управление коллективом педагогов, взаимодействие с родителями, с администрацией. Теперь и управление школьным бюджетом.

Так какой должна быть личность руководителей, «лидеров» таких учебных заведений, «приспосабливающих» окружающую среду и общество к потребностям учащихся с ограниченными возможностями здоровья, какими должны быть психологические приёмы руководства и организации в таком учебном заведении?

Часть зарубежных авторов отмечает следующие психологические и личностные качества лидера, основные психологические, организаторские приёмы управления, обеспечивающие более комфортное для всех участников процесса внедрение инклюзии (P.S. Martin, E.V. Renauld, Испания, 2009):

- собственная уверенность в своих силах и постоянное «оживление» сотрудников, педагогов школы;
 - обеспечение высокого уровня участия родителей в жизни школы;
 - создание так называемой общей школьной атмосферы «Мы все вместе»;
 - постоянная «эмоциональная взаимосвязь» с сотрудниками, педагогами школы, поощрение за их труд, «оживление и воодушевление».
- Также выявление трудностей в работе с детьми с ОВЗ и необходимая

методическая помощь и помощь в дальнейшем обучении сотрудников школы.

Кроме того, испанские авторы отмечают, что «лидер», осуществляющий процесс создания качественного «образования для всех», должен (A.I. Rodriguez, M.D. Rodrigo, Испания, 2009):

- быть инноватором и обладать стремлением разрабатывать и внедрять новые методики, техники, стратегии и приёмы работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья;
- уметь «рассмотреть» особенность в каждом человеке, его положительные и сильные стороны, на которые можно опираться в дальнейшем;
- умение внушать уверенность людям (учащимся, родителям, коллективу) в свои силы.

Часть американских авторов выделяет следующие личностные и организаторские качества уверенного руководителя, работающего в системе инклюзивного образования (M. Vigar, C. Paine, K. Frederick, 2013):

- высокие моральные качества и ценности. Умение привить эти качества учащимся и родителям;
- способность «смотреть в будущее» и чётко представлять варианты развития школы и коллектива в будущем;
- смелость и умение рисковать;
- терпение;
- воодушевлённость делом, которым они занимаются. «Мы здесь для детей и не должны это забывать» (L. Codling, США, 2013). Также чувство обязательства перед детьми, активный интерес к процессу обучения, общения и взаимодействия с детьми;
- «эмоциональная компетентность» (R. Pore, США, 2013). То есть умение понимать важность человеческих взаимоотношений в коллективе коллег, детей и родителей. Самому выражать эмпатию и учить этому всех участников процесса. Более того, скорее чувствовать и воспринимать себя как равного члена педагогического коллектива, а не лидера «сверху», «выше других». «Открытость, доверие и чувство юмора, ответственность – те качества, которыми должен обладать лидер. Это будет мотивировать людей и они захотят следовать за вами» (R. Pore, США, 2013);
- умение строить команду педагогов, так называемый «teambuilding» (тимбилдинг);
- способность корректно «судить и осуждать». Данный процесс включает выявление мнения всех сторон конфликта и на основе этого принятие правильного, грамотного решения;
- мобильность и гибкость. Умение оставаться спокойным, оптимистичным и позитивным даже во время кризиса;
- умение убеждать. Чувствовать себя уверенно в процессе коммуникации. Быть оратором. В любой ситуации уметь рассказать «историю своей школы» любой аудитории, в том числе не готовой к процессу инклюзии или отрицающей её успешность. Авторы отмечают, что такой процесс коммуникации также должен включать регулярное общение с педагогами и родителями. Важно в процессе общения дать понимание кол-

лективу, родителям, учащимся того, что они всегда будут «услышаны» (J. Sutcliffe, США, 2013).

Кроме того, зарубежные авторы выделяют такие качества руководителя, как толерантность, любовь к людям, харизматичность, способность завладевать доверием людей (С. Paine, К. Frederick, США, 2013).

Иными словами, изменяя социальную среду, отношение социума к инклюзии и к детям с нарушениями в развитии, руководитель, осуществляющий процесс создания «образования для всех», в наше время является «социальным архитектором».

Короче говоря, грамотный руководитель инклюзивного образовательного учреждения, обладающий или, по крайней мере, активно развивающий в себе вышеперечисленные личностные качества, может успешно создать атмосферу, способствующую максимальной реализации потенциала учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В.Н. Поникарова

Череповецкий государственный университет

Особенности психологического сопровождения педагогов инклюзивного образования (на разных этапах профессиональной подготовки)

Инклюзивное образование активно занимает ведущие позиции в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в системе образования России, как и в других странах мира. Успех инклюзивного образования во многом зависит от согласованности в работе всех участников образовательного процесса.

В России отмечается насущная потребность в обеспечении образовательных организаций страны (от дошкольных до учреждений высшего профессионального образования) педагогами, готовыми к осуществлению инклюзивного образования лиц с ОВЗ.

В процессе осуществления инклюзивного образования, которое принимается нами как реализация, исполнение обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, возникает ряд объективных и субъективных трудностей, препятствующих его нормативному исполнению (О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова и др.).

В процессе работы с лицами с ОВЗ педагоги испытывают существенные физические, психические и психологические перегрузки, что ведет к проявлениям эмоционального напряжения и перенапряжения – формированию синдрома эмоционального выгорания, профессионального выгорания и профессиональной деформации (В.Д. Брагина, В.Н. Поникарова, Н.Ф. Алиева, И.О. Елькин, Л.В. Чернышева, И.И. Юдин, Т.Н. Юдина и др.). Существенные трудности также вызывает проблема принятия педагогами (особенно не имеющими дефектологического образования) лиц с ОВЗ, понимания их проблем и имеющихся возможностей, а также неумения (и/или нежелания) предупреждать указанные проблемы.

Опытно-экспериментальное изучение педагогов проводилось в течение 10 лет. Экспериментальная выборка исследования составила 1500 испытуемых. Сравнительный анализ результатов показывает, что у педагогов специального и массового образования сходным является преобладание продвинутого уровня результатов. Можно отметить, что у педагогов специального образования эти показатели более высокие, чем у их коллег – педагогов массового образования. То же касается и уровня оптимальных результатов по всем блокам, за исключением аффективного. Следовательно, педагоги специального образования обладают более выраженной мотивацией осуществления профессиональной деятельности педагога интегрированного и инклюзивного образования, более широкими знаниями о специфике данного образования, в то же время показатели фрустрационной толерантности у них несколько ниже, чем у педагогов массового образования.

Подготовка будущих специалистов и переподготовка уже работающих требует помощи со стороны психологов, осуществления психологического сопровождения. Под системой психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров к осуществлению инклюзивного образования нами понимается результат и процесс взаимодействия ряда специалистов, направленный на формирование профессиональной готовности кадров к осуществлению инклюзивного образования.

Целью психологического сопровождения является формирование готовности к осуществлению инклюзивного образования.

Содержание психологического сопровождения составляют направления, методы, формы и условия психологического сопровождения.

Направления психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования включают: горизонтальное (модули сопровождения) и вертикальное сопровождение (стадии становления профессионала), «диагональное» сопровождение в рамках формирования соответствующих структурных компонентов психологической готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования.

Горизонтальное направление психологического сопровождения осуществляется на каждой стадии становления профессионала и включает следующие модули: диагностика, проектирование, реализация и рефлексия.

Диагностический модуль психологического сопровождения предполагает диагностику профессионально важных качеств, диагностику готовности к осуществлению инклюзивного образования, которые осуществляются в рамках деятельности психолога и клинического психолога.

Проектировочный модуль психологического сопровождения включает определение целей, направлений, задач, методов, механизмов, принципов психологического сопровождения и предполагает совместную деятельность всех специалистов.

Модуль реализации психологического сопровождения также включает совместную деятельность всех специалистов, но с дифференциацией ее видов. Так, психологическое консультирование осуществляет клинический психолог; психологический тренинг проводят психолог и клинический психолог; психологическую коррекцию осуществляют клинический психолог, специалисты по БОС-терапии, реабилитолог; психологическое просвещение и психологическую профилактику осуществляют все заявленные специалисты.

Рефлексивный модуль психологического сопровождения предполагает определение результатов психологического сопровождения в целом, осуществляется в рамках деятельности психолога и клинического психолога, но могут подключаться все специалисты.

Вертикальное сопровождение также включает в себя ряд этапов. Каждый из этапов сопровождения имеет собственное содержание, соответствующее стадии становления профессионала: бакалавриат, магистратура, дополнительное образование.

Каждый из этапов сопровождения имеет собственное содержание на соответствующей стадии становления профессионала.

Содержанием I этапа является установление контакта, выявление и осознание клиентом (клиентами) проблемы (проблемной ситуации), диагностика индивидуальных стилей профессиональной деятельности, определение возможных форм психологической помощи.

II этап предполагает формирование профессиональной готовности педагога инклюзивного образования.

III этап включает стабилизацию индивидуальных стилей профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования.

IV этап предполагает расширение возможностей педагога инклюзивного образования в профессиональной деятельности.

«Диагональное» направление психологического сопровождения предполагает формирование соответствующих компонентов профессиональной готовности к осуществлению инклюзивного образования: ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и аффективного.

В ходе психологического сопровождения осуществляется взаимодействие специалистов.

Организация психологического сопровождения была реализована в форме психолого-педагогического семинара, включающего просветительский и прикладной этапы.

В ходе просветительского этапа использовался семинар-практикум, включающий взаимосвязанные и взаимно-дополняющие методы, такие как: проблемная микролекция – лекционная форма, в которой процесс обучения студентов приближен к поисковой исследовательской деятельности; доклад по материалам статьи (исследования); анализ конкретных ситуаций (case-study), предполагающий определение проблемы, ее коллективное обсуждение, позволяющее познакомить студентов с вариантами

ми разрешения конкретной проблемной ситуационной задачи; дискуссия, включающая элементы «мозгового штурма», который строится на основе диалогического общения участников в процессе обсуждения и разрешения теоретических и практических проблем; «круглый стол», ориентированный на выработку умений обсуждать проблемы, обосновывать предполагаемые решения и отстаивать свои убеждения и другие.

На просветительском этапе давались представления о формировании готовности к осуществлению инклюзивного образования на разных этапах профессионального становления специалиста.

Проведенная оценка эффективности внедрения модели психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования с помощью методов многомерного математико-статистического анализа показала наличие положительной динамики в полученных результатах. По данным контрольно-оценочного эксперимента, отмечается рост как количественных, так и качественных показателей готовности к осуществлению педагогической деятельности инклюзивного образования.

Н.А. Прохорова

старший воспитатель,

*Детский сад № 10 «Радуга» г. Кольчугино, Владимирская обл.;
руководитель районного методического объединения
воспитателей коррекционных групп ДОУ*

Методическое объединение воспитателей коррекционных групп: первые шаги на сложном пути

По инициативе методического кабинета управления образования администрации Кольчугинского района в 2011–2012 учебном году было создано районное методическое объединение воспитателей коррекционных групп дошкольных образовательных учреждений. Это решение было продиктовано острой необходимостью повышения уровня дефектологических знаний воспитателей, работающих с детьми с особыми педагогическими потребностями. Основными задачами методического объединения стали изучение нормативно-правовых актов, регламентирующих работу коррекционных групп, знакомство с Международной классификацией болезней (10-й пересмотр-МКБ-10), изучение психолого-педагогических «портретов» детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и организация коррекционно-образовательного процесса в соответствии с федеральными государственными требованиями. На заседаниях РМО воспитатели знакомятся со спецификой работы в группах для детей с ОВЗ, изучают нормативные документы, регламентирующие деятельность коррекционных групп и делятся своим опытом организации образовательной деятельности. Инклюзивное образование уверенно входит в жизнь. В нашем городе все больше детских садов в свой состав включают группы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Здесь следует выделить основные направления работы: речевые нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития.

Перед педагогическими коллективами встают задачи по организации процесса воспитания и обучения детей с ОВЗ. В рамках работы районного методического объединения воспитателей коррекционных групп ДООУ г. Кольчугино Владимирской области ведется большая работа по ознакомлению педагогов с методиками коррекционной работы и организацией педагогических условий при реализации ООП ДООУ для детей с ОВЗ. Инклюзия – это процесс включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в жизнь общества, обеспечение равных прав и равных возможностей для людей с отклонениями в развитии и обычных членов социума. Для ребенка с отклонениями в развитии инклюзия, прежде всего, означает включение его в коллектив обычных сверстников и возможность получить полноценное образование, независимо от его состояния здоровья, уровня развития и прочих различий. Инклюзивное образование предполагает создание образовательного пространства, в котором могут совместно получать качественные знания «особые» дети и их обычные сверстники. Нам следует научиться воспринимать индивидуальные особенности тех или иных детей не как проблему для их адаптации и образования, а как возможность более глубокого познания процессов образования и обучения. Это становится возможным только при создании соответствующих условий, учитывающих особенности каждой категории детей, их коммуникативной, когнитивной, двигательной сфер деятельности. В детских садах, где обучаются воспитанники с ОВЗ, возникает потребность организации психолого-педагогического сопровождения. Это система профессиональной деятельности специалистов ДООУ, куда включены взаимосвязанные компоненты, направленные на создание специальных условий для активизации и коррекции развития ребенка. Вся работа ДООУ по сопровождению семьи с ОВЗ строится на основании программы, которая разрабатывается всеми специалистами детского сада. Следует отметить, что данная работа строится на интеграции сотрудников ДООУ и состоит из четырех направлений:

педагогический мониторинг – изучение своеобразия семей, их потребностей, запросов, проблем; изучение состояния здоровья детей, анализ заболеваемости в ДООУ за предыдущий период времени; отслеживание динамики физического развития детей и т. д. Результаты работы ДООУ и семьи (промежуточные) отслеживаются на ПМПК, на основании рекомендаций которого строится дальнейшая работа всех специалистов ДООУ;

педагогическое образование – формирование у родителей знаний об особенностях детей с ОВЗ, способах их коррекции. Старшая медсестра, инструктор по физической культуре, педагог-психолог планируют свою работу таким образом, чтобы полнее донести информацию до родителей о состоянии здоровья детей и его укреплении, специалисты ДООУ проводят мастер-классы, семинары-практикумы;

педагогическая поддержка – индивидуальная адресная помощь по данному вопросу – индивидуальные консультации в рамках консультативного пункта, выпуск памяток, буклетов, рекомендаций;

педагогическое партнерство – объединение усилий для коррекции нарушений у детей, приобщение родителей к педагогическому процессу.

Считаем, что в процессе такого сотрудничества детского сада с семьей у родителей появляется реальная возможность обмениваться друг с другом и с педагогами опытом организации коррекционных игр и упражнений с детьми дома, способами оздоровления и закаливания дошкольников и тем самым пропагандировать наиболее действенные средства семейного воспитания.

Кроме того, необходимо вести большую просветительскую работу в обществе, с тем, чтобы сломать сложившиеся стереотипы о необходимости изоляции «особых» детей от обычных сверстников. Надо всячески поддерживать любые положительные попытки сверстников и взрослых вступать в коммуникацию с такими детьми, поощрять интеграцию этих детей в общество. Мы должны создать возможность любому педагогу, столкнувшемуся в своей работе с «особым» ребенком получить всестороннюю помощь и поддержку в приобретении знаний и навыков работы по инклюзивному образованию.

Не только педагоги, но и семья «особого» ребенка должна быть подготовлена к работе по интеграции его в общество сверстников и социум. К сожалению, часто родители не могут адекватно оценить, что в поведении ребенка связано с его органическими проблемами, что является недостатком воспитания – родительской педагогической некомпетентностью.

Очень часто родители находятся в стрессовой ситуации, имея детей с патологиями в развитии, и не могут адекватно оценить, что некоторые недостатки ребенка вторичны, и связаны с их желанием ограничить свое чадо от всех невзгод и трудностей на жизненном пути, а это, в свою очередь, может привести к незрелости эмоционально-волевой сферы, что еще больше осложнит процессы инклюзивного образования. Родителям необходимо помнить, что любые неадекватные методы воспитания наносят вред формирующейся личности ребенка и могут повлиять на его психическое здоровье. Следовательно, только совместные усилия педагогов, специалистов и семьи могут дать желаемые результаты по интеграции ребенка в общество обычных сверстников и в мир взрослых.

Успех инклюзивного образования зависит также от адаптации среды к данному конкретному ребенку, находящейся в ней. Программа должна быть тщательно спланирована для достижения конкретных целей обучения индивидуума.

Е.А. Пунтус

учитель-логопед

А.А. Силина

учитель-логопед

М.Д. Смирнова

учитель-дефектолог

Е.Г. Мошкарёва

воспитатель

С.В. Давыдова

воспитатель

*Детский сад № 79 компенсирующего вида
Красносельского района Санкт-Петербурга*

**Межвозрастное взаимодействие детей
с задержкой психического развития
и детей со сложными структурными нарушениями
в рамках образовательной интернальной интеграции**

Одной из наиболее актуальных проблем коррекционно-развивающей работы на сегодняшний день является проблема образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дошкольники со сложными структурными нарушениями очень часто оказываются маломобильными, они находятся в ограниченном пространстве своей квартиры, группы и не имеют возможности, как их сверстники, свободно перемещаться в пространстве. Они не удовлетворяют своей естественной потребности в эмоционально комфортном общении с другими детьми.

Если мы не научим детей общению с разновозрастным контингентом, то они будут проявлять такие негативные явления, как повышение личностной агрессии, неумение строить отношения, вступать в контакты с окружающими. Межвозрастное общение помогает детям обогатить их жизненный опыт через разноплановое взаимодействие, создавать дополнительные сферы саморегуляции, примерять на себя многие социальные роли. В процессе взаимодействия детей друг с другом одни дети приобретают уверенность в себе, другие – чувство ответственности за себя и другого. Одни расширяют информативность процесса жизнедеятельности в окружающем мире, другие приобретают опыт взаимодействия с детьми-инвалидами.

Образовательная интеграция позволяет нам осуществлять коррекционно-развивающую работу, применяя межвозрастное взаимодействие детей с задержкой психического развития и детей со сложными структурными нарушениями.

«В России интеграция детей с ограниченными возможностями чаще связывается с интеграцией образовательной, в которой выделяются две модели: интернальная и экстернальная» [1; с. 63]. Интернальная интеграция – это интеграция внутри системы специального обучения, а экстернальная предполагает взаимодействие специального и массового обучения.

Интернальная интеграция занимается вопросами сотрудничества различных типов специальных учреждений и их слияния. Например, объединение под одной крышей образовательных учреждений для детей с трудностями в обучении и для детей с легкой степенью умственной отсталости.

Интеграция понимает под собой включение инвалидов в общество как полноправных его членов, активно участвующих во всех сферах жизни. Наукой и практикой выделены различные пути, обеспечивающие постепенную интеграцию. Здесь и роль обучения, и роль воспитания, и организация их активного участия во всех областях жизнедеятельности. В основе процесса интеграции лежит концепция нормализации, в которой говорится о том, что жизнь этой категории людей должна быть как можно более приближена к условиям жизни всего общества, очень большую роль должно играть и отношение полноценных членов общества к людям с отклонениями. Если они не будут выделяться в отдельную группу, то перестанут быть изгоями в обществе.

Модельная схема интернального воспитания и образования предполагает частичную и полную интеграцию. Частичная интеграция реализуется в процессе совместной образовательной деятельности педагога и детей; полная интеграция реализуется в режимных моментах, в игровой деятельности, на праздниках и досугах.

Целью интернальной интеграции является создание единой психологически комфортной среды для детей, имеющих разные возможности для социальной адаптации в обществе.

Интернальная интеграция позволяет решить ряд задач:

- включение воспитанников с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся сверстников;
- создание условий для интеллектуального, физического и психического развития детей с ОВЗ;
- оказание необходимой коррекционно-педагогической поддержки воспитанникам с ОВЗ;
- первичную социализацию, которая «... охватывает дошкольный период жизни, когда ребёнок делает первые шаги в познании окружающего мира, приобретает качества и опыт для жизни в обществе» [2, с. 100].
- формирование предпосылок учебной деятельности;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи.

Интернальная интеграция предполагает разработку индивидуальных маршрутов развития ребенка, которые включают в себя:

- планирование совместной интегрированной деятельности;
- создание современной развивающей образовательной среды, комфортной для детей с ЗПР и «особого ребенка»;
- социальная адаптация детей с ОВЗ в образовательном пространстве образовательного учреждения;
- сохранение и укрепление здоровья, коррекция недостатков в физическом и психическом развитии детей.

В практике применяются такие формы взаимодействия между детьми в процессе интернальной интеграции, как: чтение, беседы, рисование,

этюды, тренинги, упражнения, релаксация, игровая терапия, моделирование ситуаций.

Учитывая потребности и возможности детей с ОВЗ на базе проекта «особый ребенок», воспитателями и специалистами, работающими на группах, был разработан подпроект «Межвозрастное взаимодействие детей с задержкой психического развития и детей со сложными структурными нарушениями в рамках образовательной интернальной интеграции».

Основными видами деятельности в процессе проекта были: изобразительная деятельность, досуговая деятельность, сюжетно-ролевая игра и труд.

Практика реализации межвозрастного взаимодействия детей с задержкой психического развития и детей со сложными структурными нарушениями в рамках образовательной интернальной интеграции помогла нам создать психологически комфортную среду для детей, имеющих разные возможности социальной адаптации в обществе, а также способствовала оптимизации коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2002.

2. Крулехт М.В. Проблема социализации ребёнка в дошкольной педагогике: тезисы докладов и сообщений 6-й Междунар. конф. «Ребёнок в современном мире. Открытое общество и детство». – СПб.: СПбГТУ, 1999.

Е.В. Разуванова

учитель русского языка,

Специальная коррекционная школа № 657, Санкт-Петербург

Изучение поэтического произведения на уроках литературного чтения в специальной коррекционной школе VIII вида

В современном обществе речь несет коммуникативную функцию. Вступая в общество, обучающиеся в специальной коррекционной школе VIII вида сталкиваются с различными ситуациями, где надо активно общаться, а их собственная речь обладает определенными особенностями. Это бедность речевого запаса, затруднение в осмыслении текста, косноязычность, низкий темп чтения, нарушение произношения, пониженная работоспособность и внимание. Пониженная активность, узость, недифференцированность восприятия, речевое недоразвитие, ограниченный запас жизненных представлений затрудняют понимание идейно-образного содержания поэтических произведений школьниками с нарушением интеллекта на уроках литературного чтения и определяют методику их изучения.

Для умственно отсталых учащихся характерны типичные особенности понимания поэтических произведений: фрагментарность понимания содержания с пропуском основных и второстепенных смысловых частей, конкретность понимания выражений и слов, недостаточное осознание эмоционального характера изучаемого произведения, неумение выде-

лять выразительные средства в тексте, неадекватное определение чувств и переживаний.

Уроки литературного чтения в специальной коррекционной школе VIII вида, где я работаю над поэтическим произведением, способствуют нравственному развитию учащихся, воспитывают их чувства, учат понимание красоты родной речи. Мы изучаем поэтические произведения различных жанров. Это баллады, отрывки из поэм, сказки, басни и, конечно, стихотворения. Жанрово-тематическое своеобразие стихотворных текстов в значительной мере определяет особенности их понимания. Данные произведения составляют примерно 1/3 от всех произведений, помещенных в книгах для чтения учащихся специальных школ, и различны по своей тематике. Поэтические произведения отличаются от других художественных текстов максимальной образностью отражения окружающей действительности, эмоциональностью, темпо-ритмической организацией стиха, повышенной концентрацией изобразительно-выразительных средств в относительно небольшом по объему тексте.

Учащихся с нарушением интеллекта более привлекают веселые, радостные стихотворения, тема которых связана порой с приятными воспоминаниями или эпизодами из их жизни. Например: «История Власа, лентяя и лоботряса» В. Маяковского, «Петя мечтает» Б. Заходера, «Снежки», «Мальчишка» К. Ваншенкина. С интересом читают учащиеся басни и баллады.

Девочки проявляют интерес к произведениям лирическим, таким как стихотворение Ваншенкина «Мальчишка», баллада в переводе В. Жуковского «Перчатка» и др. Мальчики с большим интересом читают произведения на военную тематику: «Василий Теркин» А.Т. Твардовского, «Бородино» М.Ю. Лермонтова.

При этом учащиеся специальной коррекционной школы VIII вида лучше осознают эмоциональный тон стихотворений о Родине, о войне, о любви. Это прослеживается при чтении отрывков из стихотворения К. Симонова «Сын артиллериста», отрывков из поэмы В. Твардовского «Василий Теркин».

Затруднения у всех учащихся специальной коррекционной школы на уроках литературного чтения возникают при определении эмоционального характера стихотворений о природе, в которых чувства автора выражены опосредованно, через предметы и явления окружающего мира.

Это лирические стихотворения С. Есенина, Фета, Тютчева и других авторов. Зачастую негативное отношение умственно отсталых учащихся к пейзажной лирике вызвано недостаточным пониманием смысла и необходимостью заучивания отрывков наизусть. Нарушения познавательной деятельности, ограниченность словарного запаса и недостаточность сведений об окружающем мире затрудняют обоснование собственного отношения к стихотворному произведению умственно отсталых учащихся.

Чтобы исключить страх перед заучиванием у некоторых учащихся, можно предложить им ряд приемов. Например, напечатать на компьютере индивидуально какое-либо четверостишие из изучаемого произведения после его неоднократного чтения и разбора. Или в конце урока

попросить вставить в изучаемое стихотворение пропущенные слова или фразы.

Например:

Мимо острова крутого,
Мимо -----большого;
Пушки с пристани палят,
Кораблю ----- велят.
Пристают к заставе гости.
Князь ----- зовет их в гости...

Анализ поэтического произведения – это содержательная основа для методической работы. Он позволяет учителю для самого себя обозначить тему, выделить главную мысль, настроение и определить средства выразительности, используемые поэтом. Так, в 6-м классе при изучении стихотворения Бунина «Листопад» на интерактивной доске показываю пейзажи осеннего леса. Вспоминаем краски осени – лиловые, багряные, пурпурные цвета. Конкретизирую с показом на интерактивной доске цветов осени. Можно показать презентацию на тему осени. Провожу словарную работу над словом «терем». Рассказываю, что терема строили в Древней Руси. Жили там князья, цари, бояре. Они (терема) богато украшены резьбой. Вот и осенний лес напоминает поэту терем. Он высок, красив, необыкновенно пахнет дубом, сосной. Очень трудно умственно отсталому ребенку воспроизводить мысленно образы при чтении и анализе пейзажной лирики. Эта сложность разрешима, когда проводятся различные экскурсии, на которых учащиеся знакомятся с явлениями природы. После проведенной экскурсии можно читать это стихотворение несколько по-другому. Также после экскурсии можно свои впечатления и переживания перенести на альбомный лист, а на уроке литературного чтения дополнить лирическим произведением, описывающим схожее явление природы.

Вот один из приемов работы над пейзажной лирикой.

На доске выведен отрывок из стихотворения «Листопад». Предлагаю произнести выделенные звуки и услышать шуршание осенних листьев. Такой прием способствует лучшему пониманию, а неоднократное чтение – запоминанию.

Такое мертвое молчанье
В лесу и в синей вышине,
Что можно в этой тишине
Расслышать листика шуршанье (ч-ш-ж-ш-ш-ш-ш)

Учащиеся произносят звуки ч-ш-ж-ш-ш-ш. В этих звуках шелест листьев.

Или другой пример при изучении стихотворения С.А. Есенина «Воробышки» (отрывок):

Прижались у окна.
Озябли пташки малые,
Голодные, усталые,
И жмутся поплотней.

Какие выделенные на доске звуки помогают услышать, как птицы продрогли, их дрожь? (ж-з-ш-с-ж)

Произнесите вслух звуки, показывающие мерзнущих птиц.

Работаем над сравнениями в стихотворении «Листопад». Лес – терем, елки – вышки, паутина – сеть из серебра. Выразительные средства языка – это тропы, которые вызывают определенную сложность у учащихся коррекционной школы. Трудность заключена в основном в том, что слова употреблены в переносном значении. Но благодаря именно тропам поэтические произведения получают более яркую эмоциональную окраску, музыкальность, выразительность – все, что завораживает читателя. Есть в этом стихотворении и прием олицетворения.

Какова осень в представлении поэта? (веселая или грустная)

Как ее назвал поэт?

Кого называют вдовой?

Здесь же проводится работа над интонацией: здесь нет восклицательных интонаций, как будто поэт хочет сохранить тишину осеннего леса. Читать стихотворение надо неторопливо.

На уроках литературного чтения при изучении поэтических произведений учу детей выразительному чтению. Учу детей делать паузы в нужном месте стихотворного произведения.

Там, где *запятая*, пауза на счет РАЗ.

Там, где *тире* или *двоеточие* — пауза на счет РАЗ-ДВА.

Там, где *восклицательный* и *вопросительный* знаки – на счет РАЗ-ДВА-ТРИ.

Чтобы лирическое произведение произвело впечатление на учеников, оно должно быть хорошо прочитано. Как правило, стихи читаются в классе либо учителем, либо подготовленным учеником, либо артистом (в аудиозаписи). Обычно прослушивание аудиозаписи оказывает сильное впечатление на учащихся. Особенно если аудиозапись с музыкальным сопровождением. Нередко прошу детей послушать, закрыв глаза, и позже рассказать, что они представляли. Даже если ученики не все понимают в художественном содержании стихотворения, они почти сразу эмоционально реагируют на его ритм, мелодию. Часто их поражает образность, необычность в выражении переживания. После чтения нужна «минута молчания» – та пауза в уроке, когда ученик еще находится во власти эмоции, когда он внутренне, интуитивно воспринимает тот слой лирического текста, который доступен его непосредственному человеческому и читательскому опыту. И лишь после этого наступает пора анализа.

Поэтические произведения воздействуют на эмоциональную сферу ребенка с ограниченными возможностями здоровья, расширяют его общий и художественный кругозор, служат своеобразной формой эстетического познания действительности, учат ценить красоту образного выражения, звучания ритма и рифмы. Знакомство с образцами русской речи на примере поэтических произведений способствует коррекции и развитию речевой и мыслительной деятельности школьников с ограни-

ченными возможностями здоровья. Не существует какого-то единого пути разбора поэтических произведений: подходы к ним могут быть так же разнообразны, как многообразна сама поэзия. Выбор формы, приема работы больше всего зависит от специфики лирического текста. Одновременно учитель имеет в виду те педагогические задачи, какие ему нужно решить на данном этапе литературного образования и развития школьников.

В специальной (коррекционной) школе изучение басен начинают только с 4-го класса. Аллегоричность басен создает значительные трудности для понимания их смысла умственно отсталыми детьми. Специфика этого жанра предполагает и некоторое своеобразие методической работы. Сложность смысловой и идейной сторон басни требует такой подготовительной работы, в которой должны быть выявлены основные линии поведения персонажей. Так, перед изучением басни «Стрекоза и Муравей» (4-й класс) надо спросить школьников, кто видел стрекозу, чем она занята летом; в процессе беседы подвести детей к употреблению таких слов и словосочетаний, как *порхает, садится на листок, ловит и ест мошек, комаров, отдыхает в траве-мураве* (объяснить значения этих слов). Устанавливается мнение о стрекозе (веселая, резвая). Такая же беседа проводится и по поводу муравья. Обоих насекомых дети рассматривают либо на картинках, либо в презентации.

Учитывая сложность языка басни и не всегда понятный для детей смысл, можно проводить чтение басни по частям с одновременным разбором каждой. Особенно значим этот подход в работе с учащимися младших классов специальной коррекционной школы VIII вида. Поскольку произведение читается по частям, книги у школьников могут быть открыты. После такого разбора учитель прочитывает басню в целом, демонстрируя образец выразительного чтения. В 6–9-м классах басню можно прочитать сразу, но при закрытых книгах, так как школьники должны сконцентрировать внимание на лице учителя и постараться эмоционально правильно воспринять информационный план басни. Несмотря на нравоучительный характер басни, анализу подлежит, прежде всего, ее конкретное содержание. Последовательность и дробность вопросов при анализе поступков персонажей помогут подвести детей к пониманию основной идеи басни, а через нее и к восприятию морали. Только после такого детального разбора можно задать учащимся вопрос, в ответе на который и будет заключена мораль басни.

Работа над моралью басни отчасти совпадает с работой над аллегорией. Аллегория как понятие не раскрывается в коррекционной школе. Но для более глубокого понимания идеи и морали басни уже в 4-м классе объясняется ее подтекст: действия животных на самом деле выражают суть поступков людей. Для конкретизации данного тезиса в процессе разбора басни учитель или сами школьники подбирают аналогичный случай из сегодняшней жизни. Рекомендуется после анализа басни читать текст по ролям, учить наизусть, драматизировать.

Результаты проведенной мною работы на уроках литературного чтения свидетельствуют о возможности преодоления и устранения некото-

рых трудностей понимания поэтических произведений умственно отсталыми школьниками. Для совершенствования этого процесса необходим продуманный, научно и методически обоснованный комплексный подход к изучению поэтических произведений, включающий определенный подбор форм работы над стихами, баснями, балладами и использование разнообразных лексико-стилистических заданий и упражнений. Эффективными средствами совершенствования методики работы над поэтическими произведениями в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушением интеллекта являются разнообразные лексические упражнения, задания на выделение и анализ эмоционально окрашенной лексики, ведение «поэтического словаря», выделение «смысловых ориентировок», оптимальное сочетание видов работы над стихотворным текстом.

Выбор предложенных средств для изучения отдельного произведения должен определяться его тематикой. Умственно отсталые школьники находятся на разных уровнях понимания стихотворных произведений. Для значительной их части характерен низкий уровень понимания, проявляющийся в неумении устанавливать смысловые связи в тексте, в ориентированности на второстепенные детали, в неадекватном определении эмоционального характера стихотворения, в недостаточном интересе к художественным особенностям стихотворного текста, в конкретном и ситуативном понимании образной лексики, в необоснованности отношения к стихам. Этот факт указывает на необходимость специальной целенаправленной работы по изучению поэтических произведений с учетом их жанрово-тематического своеобразия и особенностей понимания таких произведений школьниками с нарушением интеллекта.

Ю.И. Родин

*доктор психологических наук, профессор,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
методист,
Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад V вида № 1708, Москва*

Проблема диагностики психического развития аномального ребенка

Наличие научно обоснованных диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности детей с нарушением в развитии является необходимой составляющей педагогической технологии коррекционной направленности. Отсутствие унифицированного инструментария диагностики нарушенного развития – серьезный недостаток отечественной дефектологии, который приводит к тому, что специалисты пользуются произвольно выбранными заданиями, применяя их на эмпирическом уровне.

Фрагментарный характер исследований в специальной психологии и специальной педагогике привел к тому, что по одним направлениям разработаны методики диагностики, по другим – нет. Так, отсутствуют представления о значении средовых факторов в возрастной логике развития детей с нарушенным развитием, прежде всего микросоциальных факто-

ров (семья, общественные образовательные учреждения), активности аномального ребенка и т. п. Не разработана на теоретико-методологическом уровне проблема создания индивидуальных диагностических и коррекционно-развивающих программ для детей с различным состоянием физического и психического здоровья.

Ситуация осложняется частичной разработанностью концептуальной основы разработки комплексной психолого-педагогической диагностики развития аномальных детей. Парадигма о культурно-исторической природе психического развития человека Л.С. Выготского и по сегодняшний день представлена в общих чертах, которые декларируются, цитируются, но не развиваются.

Выявить основные черты, характеризующие конкретного ребенка, определить структуру его нарушенного развития, включая первичный дефект, вторичные и третичные отклонения, определить зону актуального и ближайшего развития, возможности коррекции нарушенного развития не просто. Если в наблюдениях руководствоваться немногими критериями, пытаясь подогнать под них разнообразные характеристики развития, мы рискуем получить отрывочные, неполные, односторонние сведения об исследуемом. Психическое развитие – это многомерный, многоуровневый процесс формирования иерархически организованной психологической системы, включающий количественные изменения и качественные преобразования взаимодействующих между собой разнокачественных психологических образований. Выявить отдельные качества, основные черты сложной иерархически организованной саморазвивающейся психологической системы дефективного ребенка невозможно без изучения ее в целом, поскольку аномалии в развитии являются следствием нарушенного межцентрального взаимодействия центральной нервной системы, изменения структуры психологической системы человека.

В то же время обстоятельства в большинстве случаев не позволяют специальному психологу отводить большое количество времени на обследование детей по развернутой программе.

Выход из сложившейся ситуации, на наш взгляд, был предложен в начале прошлого века А.Ф. Лазурским. В своей книге «Очерк науки о характерах» он предложил использовать две неодинаковые по величине программы обследования, идущие параллельно друг другу: *руководящую* и *объясняющую*.

Руководящая программа содержит перечень основных характеристик развития ребенка на каждом возрастном этапе и успешность овладения содержанием коррекционно-образовательной программы. Ее основной задачей является выявление своеобразия психического развития путем комплексного изучения ребенка с участием разных специалистов: врачей разных специальностей, психологов, педагогов. Руководящая программа обследования должна включать: системный количественный и качественный анализ выявляемых нарушений физического и психического развития исследуемого; изучение возрастных особенностей ребенка и

условий его развития, в том числе обучения и воспитания; выявление актуальных и потенциальных возможностей воспитанника.

Поскольку структура нарушенного развития чрезвычайно сложна, то руководящая программа обследования должна содержать только те диагностические процедуры, которые зафиксировали бы своеобразие того или иного типа нарушенного развития. В качестве таковых, по мнению В.И. Лубовского, могут выступать методики, диагностирующие возникновение и развитие психических новообразований возраста, мышления, речи, зоны актуального и ближайшего развития, обучаемость ребенка, отдельных компонентов ведущей и сопутствующей деятельности. Здесь следует уточнить следующее. Для выяснения природы недостаточности мыслительной деятельности, т. е. ее первичности или вторичности по отношению к речи, необходимо использовать методики, выявляющие особенности всех трех видов мыслительной деятельности (В.В. Лебединский, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский).

По той же схеме, необходимо изучать и речевое развитие детей. В программу обследования должны войти методики, позволяющие выявить три стороны речевой деятельности (фонетико-фонематической, лексической, грамматической), особенности порождения высказываний.

На следующих этапах мониторинг развития ребенка следует дополнить рядом показателей, характеризующих развитие сенсорно-перцептивных процессов, процессов памяти, недостатков речевого развития, в частности словесного опосредования, психомоторного развития; физической и умственной работоспособности.

Оценка степени выраженности нарушения предполагает изучение зон актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский), возможности использования ребенком помощи взрослого, его обучаемости. Для этого эффективен обучающий эксперимент, в котором предусматривается оказание дозированной помощи ребенку.

Объясняющая программа обследования является основой составления руководящей программы. Она включает более длинный ряд конкретных проявлений представленных в руководящей программе основных характеристик аномального ребенка. Объясняющая программа обследования рассчитана на длительное непрерывное наблюдение за ребенком с использованием добротных и информативных методик.

Опираясь на накопленные в объясняющей программе сведения, специалист (психолог, дефектолог, логопед, специальный педагог и др.) способен по ограниченному количеству признаков квалифицировать тип нарушенного развития, структуру нарушенного развития, актуальные и потенциальные возможности развития дефективного ребенка, пути психологической и педагогической помощи и поддержки.

Предложенный подход необходимо дополнить качественно-количественным анализом получаемых в результате обследования детей показателей развития методом «психологических профилей» Г.И. Россомимо. Этот метод позволяет проследить довольно полное соответствие между показателями профиля и медико-педагогическими характеристиками, приведёнными к распределению детей по учебным заведениям.

Речь идёт о тех принципиальных исходных точках для характеристики психомеханики ребёнка, которые позволяют делать заключения о рабочей силе ума и об её психологических, наиболее характерных особенностях.

Необходимо отметить и недостатки профильного подхода Г.И. Россолимо. Как и все стандартизированные тесты интеллектуального развития, он не пригоден для дифференциальной диагностики. Поскольку не позволяет также выявить потенциальные возможности развития аномального ребенка.

На наш взгляд, одним из путей расширения диагностических возможностей метода психологических профилей является использование стандартизированных тестов в сочетании с обучающим экспериментом, включающим дозированную помощь испытуемому при решении тестовых заданий.

Таким образом, диагностический материал, накопленный в рамках объясняющей программы, является основанием для наполнения основных количественных и качественных характеристик развития ребенка на каждом возрастном этапе, включая структуру дефекта, зону актуального и ближайшего психического развития, сформированность ведущей и сопутствующей ей видов деятельности, успешность овладения содержанием образовательной программы.

Д.Ф. Романенкова

кандидат педагогических наук

Н.А. Романович

психолог

Челябинский государственный университет

Комплексное сопровождение образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования

В настоящее время одной из приоритетных задач в развитии системы образования является обеспечение доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Декларирование инклюзивного образования, в том числе профессионального, означает, что создание среды, доступной для инвалидов, становится безусловным требованием к развитию профессиональных образовательных организаций. Для этого требуется разработать и обосновать новые формы и технологии обеспечения образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование – это не простое включение студентов-инвалидов в стандартный учебный процесс, но и обязательное создание для них специальных условий, обеспечивающих образовательный процесс с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Совокупность этих дополнительных (по отношению к основной системе профессионального образования) вариативных компонентов будем обозначать термином «сопровождение». Со-

провожение должно носить планомерный и упреждающий характер, сводить к минимуму возможность возникновения тех или иных проблем студентов-инвалидов, создавать благоприятный климат для инклюзивного обучения.

Педагогическими принципами сопровождения являются:

- гуманистический принцип педагогики, признание ценности и неповторимости личности со всеми ее особенностями, признание объективной потребности личности в развитии и социализации;
- принцип природосообразного образования, связанный с созданием безвредных условий при обучении;
- принцип лично ориентированного образования, связанный с учетом психофизиологических особенностей обучаемых, с активным участием самого обучаемого, имеющего нарушения здоровья, в процессе сопровождения;
- принцип диалога, то есть субъект-субъектные отношения в процессе сопровождения; при этом субъектами, участвующими в сопровождении, являются студенты-инвалиды, специалисты сопровождения (психологи, медики, социальные работники и др.), педагоги, родители и родственники студентов-инвалидов.

Комплексное сопровождение учебы студентов-инвалидов является одним из важных требований к организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Выделим основные виды сопровождения, содержание которых основано на аналитическом обзоре опыта обучения инвалидов, многолетнем опыте реализации инклюзивного образования в Челябинском государственном университете в сочетании с требованиями российского законодательства.

Организационно-педагогическое сопровождение. Под организационно-педагогическим сопровождением мы понимаем систему наставничества и контроля со стороны специального структурного подразделения, ответственного за инклюзивное образование, и других структурных подразделений, с целью своевременного и качественного прохождения учебы студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения.

Организационно-педагогическое сопровождение основывается на следующих позициях:

- сопровождение привязано к структуре образовательного процесса, определяется его целями, построением, содержанием и методами. Образовательный процесс – база для сопровождения;
- сферами сопровождения являются профессиональное ориентирование, выстраивание профессионального маршрута, профессиональное самоопределение студента-инвалида;
- успех сопровождения определяется объединением и координацией усилий центра, занимающегося вопросами инклюзивного обучения студентов-инвалидов, преподавателей, специалистов, родителей или

опекунов инвалида, а также активностью самих студентов-инвалидов. Одной из эффективных форм организационно-педагогического сопровождения инклюзивного обучения студентов-инвалидов в профессиональной образовательной организации является тьюторинг;

- успешному организационно-педагогическому сопровождению способствует взаимодействие с учреждениями и организациями, которые могут положительно повлиять на решение жизненно важных учебных и других проблем студентов-инвалидов;

- система сопровождения студентов-инвалидов включает следующие организационные меры: изучение на основе индивидуального подхода их образовательного потенциала; определение проблем и поиск возможных путей решения; выработку программы совместных действий заинтересованных участников образовательного процесса; контроль за ее реализацией и коррекцией; индивидуальное наставничество подопечных и оказание необходимой помощи. При организации инклюзивного учебного процесса студентов-инвалидов должны быть предусмотрены такие особенности, как: проведение дополнительных сессий (микросессий), занятий индивидуально и в группах, приоритетное обеспечение доступными методическими материалами, развитие волонтерской деятельности (шефство, индивидуальные занятия), адаптация форм контроля знаний (сдача по темам, экзамены устной или письменной форме и т. д.), дополнительное время для выполнения лабораторных или практических работ.

Психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения инвалидов в профессиональной образовательной организации есть целостный процесс, направленный на изучение, формирование, развитие и коррекцию профессионального становления личности. Оно представляет собой систематизированную деятельность по обогащению знаний (общеразвивающих и профессиональных), познавательной и эмоционально-волевой сферы, развитию мотивации, профессиональной ориентации и профессиональному становлению личности инвалида.

Психолого-педагогическое сопровождение инвалидов в сфере профессионального образования призвано обеспечить интеграцию в образовательную и профессиональную среду, обеспечить им реальную возможность получения профессионального образования, помочь сформироваться в качестве квалифицированных специалистов, научить адаптироваться к окружающей среде: начиная с этапа, предшествующего поступлению в образовательную организацию, до трудового коллектива.

Социальное сопровождение. Под социальным сопровождением понимается совокупность мероприятий, сопутствующих образовательному процессу и направленных на социальную поддержку инвалидов при их инклюзивном обучении в профессиональной образовательной организации. Его цель – социализация студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для их интеграции

в социум. Основными задачами социального сопровождения должны являться:

- интеграция социальной и психолого-педагогической реабилитации с целью повышения реабилитационного потенциала и улучшения качества жизни инвалидов;
- конкретизация потребностей инвалида в различных видах социально-бытовой реабилитации;
- конкретизация услуг и технических средств, необходимых и рекомендуемых инвалиду в рамках индивидуальной программы реабилитации;
- реализация индивидуальных программ реабилитации инвалидов.

Социальное сопровождение решает широкий спектр вопросов социального характера, от которых зависит успешная учеба инвалидов в профессиональной образовательной организации. Это содействие в решении бытовых проблем, проживания в общежитии, транспортных вопросов, социальные выплаты, выделение материальной помощи, вопросы стипендиального обеспечения, назначение именных и целевых стипендий различного уровня, организация досуга, летнего отдыха студентов-инвалидов и вовлечение их в студенческое самоуправление, организация волонтерского движения и т. д.

Профилактически-оздоровительное сопровождение. Данный вид сопровождения учебы инвалидов предусматривает решение задач, направленных на повышение психических ресурсов и адаптационных возможностей инвалидов, гармонизацию их психического состояния, профилактику обострений основного заболевания, а также на нормализацию фонового состояния, включая нормализацию иммунного статуса, что непосредственно снижает риск обострения основного заболевания. Данные задачи могут реализовываться силами отделения студенческой поликлиники, к услугам которого относятся консультационно-диагностическая и лечебно-профилактическая помощь, медикаментозное лечение, физиотерапевтические процедуры.

На базе профессиональной образовательной организации также может осуществляться своя деятельность здравпункт и санаторий-профилакторий, а с целью укрепления остаточного здоровья, развития и закрепления физических (в частности, двигательных), психических качеств, навыков самообслуживания могут проводиться занятия адаптивной физической культурой и профилактически-воспитательная работа по укреплению здорового образа жизни.

Таким образом, система комплексного сопровождения образовательного процесса студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья вносит существенный вклад в формирование специальных условий, обеспечивающих доступность их профессионального образования.

Л.М. Рышкова

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии образования и социальной педагогики,
Курский государственный университет*

Реабилитационные возможности игры в работе социального педагога с детьми с особыми потребностями

Как известно, игра обладает множеством различных функций и возможностей в процессе развития личности ребенка. Играя, ребенок осваивает новые формы поведения, виды деятельности, учится общаться, развивается его интеллектуальная и эмоциональные сферы, двигательная активность. В процессе игры ребенок приобретает умения преодолевать трудности, контролировать свое поведение, самостоятельно получать информацию об окружающем мире. Через свою игровую деятельность маленький человек выражает собственное отношение и понимание мира взрослых, отражает, как в зеркале, действия, поступки, чувства окружающих его людей. Являясь ведущей деятельностью у дошкольников, игра подготавливает ребенка к дальнейшему обучению, обуславливает переход к более высокой ступени развития, так как именно ведущий вид деятельности формирует личностные новообразования ребенка.

Безусловно, игра выполняет образовательную, воспитательную, развивающую функции максимально эффективно при соблюдении важных и необходимых условий, при верной организации и позиции педагога в игре. К таким условиям относится учет возраста, индивидуальности ребенка, а также особенностей его умственного развития. Форма игры должна соответствовать содержанию, игровое действие должно иметь правила, сюжет и такие характеристики, как динамичность, соревновательность, добровольность, задорность и игровое самочувствие, доброжелательность, внимательность к игровой позиции педагога. Например, С.А. Шмаков выделял следующие критерии эффективности игры: прежде всего, дети должны понимать смысл игры, им нужны препятствия и затруднения, которые они смогли бы преодолевать играя. В момент игры дети должны быть свободны от сильных переживаний, в основе игры необходимы факторы реальной жизни, чувство юмора и соответствующее оборудование.

Каковы роль и условия успешности проведения игр для детей с особыми потребностями в процессе реабилитации? Прежде всего, игра рассматривается в аспекте социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями. Процесс социально-педагогической реабилитации предполагает создание необходимых условий для восстановления ребенка с нарушениями в развитии, в первую очередь как полноценно функционирующего социального субъекта. Помочь ребенку включиться в общение, в процесс обучения, минимизировать комплексы и проблемы, возникающие из осознания ребенком своих недостатков как физических, так и психических.

Реализовать задачи социально-педагогической реабилитации помогает игра. Дети с особыми потребностями – особая категория. Большинство из них социально дезадаптированы. Для таких детей характерны недостатки развития общей моторики, координации движений; замедленное восприятие, нарушение эмоционально-волевой сферы. Независимо от заболевания, как правило, дети с недостатками в развитии проявляют слабую по сравнению с обычными детьми познавательную активность, низкий уровень знаний об окружающей среде. Они обидчивы, агрессивны, гиперактивны, подвержены нарушениям коммуникативной сферы.

Принимая во внимание специфику детей с ограниченными возможностями, игровой процесс для них приобретает иное, особое значение и направление. Игра является фактически самым важным средством, методом воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями. В данном случае важную роль выполняет терапевтическая, коррекционная функция игры. Эта функция заключается в возможностях игры изменить психическое самочувствие ребенка, создать радостное настроение, удовлетворить ребенка в активной деятельности, повысить самооценку, преодолеть имеющиеся страхи и комплексы, сформировать положительное отношение у ребенка к окружающим людям. Реабилитационный потенциал игры высок. Каждый вид игры (социально-ролевая, подвижная, манипулятивно-конструктивная, развивающая, дидактическая или игродраматизация) обладает определенными реабилитационными возможностями. Ролевые игры очень помогают детям с ограниченными возможностями в освоении социального опыта, опыта поведения в разных ситуациях. Проигрывая роли, ребенок учится понимать другого человека, его действия, обязанности. И, безусловно, в сюжетно-ролевых играх формируются, развиваются навыки общения, социально-бытовые навыки.

Игровые занятия, проводимые в группе детей с ограниченными возможностями на базе Курского областного медико-социального реабилитационного центра им. Феодосия Печерского, показали, что в ролевых играх с удовольствием участвуют как дошкольники, так и ребята постарше. Младшую игровую группу посещали дети от пяти до девяти лет, страдающие детским церебральным параличом, поражением центральной нервной системы, акушерскими парезами, аутичными чертами характера. К примеру, с детьми проводились сюжетно-ролевые игры: «День рождения», «Магазин», «Школа», «Почетный гость». Также проводились занятия в комнате социально-бытовой адаптации. Конструктивно-манипулятивные игры и упражнения важны для развития общей и мелкой моторики, координации движений, преодоления мышечных зажимов. Особенно такие игры полезны для детей с ДЦП, нарушением интеллектуального развития.

В игровой группе, где трое детей Кирилл П. (7 лет), Саша С. (5 лет) и Настя П. (7 лет) имели тяжелую форму ДЦП, особенно приходилось уделять внимание развитию моторики. У детей вызывали интерес такие игровые задания, как «Травка»: ребята наклоняются, руки опущены вниз, затем руки поднимаются, напрягаются мышцы рук и туловища. Дети тянут руки вверх, растут, как травка. Нравилось ребятам упражнение

«Штанга»: дети представляют, что поднимают тяжелую штангу: наклоняются, медленно поднимают над головой руки, держат так несколько секунд, затем с выдохом бросают воображаемую штангу вниз. Полезны также упражнения на координацию движений. Примером может служить игра «Зеркало». Дети становятся друг против друга. Один изображает зеркало, другой – того, кто смотрится в зеркало. «Зеркало» повторяет движения смотрящего в него. Детям с нарушением опорно-двигательного аппарата тяжело давалось это упражнение, но со временем они достигли согласованности движений. Игра «Маленький скульптор» также развивает общую моторику, кроме того, воображение и сообразительность. Дети лепят какие-либо простые фигуры. Чаще это бывали животные, сказочные персонажи. Другая часть группы должна угадать, что вылепил скульптор. Затем дети меняются ролями. Социальному педагогу важно следить, чтобы в течение этой игры дети не сделали друг другу больно. Для развития мелкой моторики были полезны игры с конструктором «Лего», мозаикой, выполнение различных пальчиковых гимнастик, теневых упражнений. В течение месяца, когда дети находились на реабилитации и посещали игровые занятия, положительная динамика развития моторики наблюдалась у большинства маленьких пациентов. Контактные игры, с которых обычно начинались занятия в игровой группе, создавали хорошее настроение, заинтересованность, снимали напряжение детей в начале игрового сеанса. Для создания положительной атмосферы использовались игры «Съедобное – несъедобное», «Летает – не летает», «Кто позвал», подвижная игра «Воробушки и автомобили», «Испорченный телефон». В игровых занятиях также использовались специальные терапевтические этюды и игры.

В заключение необходимо отметить, что реабилитационный потенциал игры будет реализован при соблюдении некоторых правил организации игр с детьми с особыми потребностями:

1. Составляя комплекс коррекционных игр для детей с особыми нуждами, следует учитывать особенности заболеваний детей, возраст, физическое и умственное развитие.

2. Знать особенности поведения, насколько сформированы навыки общения ребенка, какие острые проблемы, страхи, фобии есть у ребенка.

3. При проведении игрового сеанса необходимо создать непринужденную атмосферу, настроить детей на игру.

4. Реабилитационные и воспитательные возможности игры связаны напрямую с ее содержанием, тематикой и организацией. Каждое игровое занятие должно иметь четкую структуру, а игра – цель, задачи.

5. Для детей с ограниченными возможностями целесообразнее проводить групповые игровые занятия для развития навыков общения, ответственности, взаимопомощи, совместной деятельности.

6. Игровые задания должны быть посильны, понятны, но в то же время содержать трудности.

Т.А. Сваталова
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры развития дошкольного образования,
Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования

Е.П. Кудряцева
зав. МАДОУ № 473

Н.В. Штельвак
зам. зав. МАДОУ № 473

Сотрудничество с родителями в условиях лекотеки

Одной из важных проблем образования в обществе является его доступность для ряда социальных групп, имеющих невыгодные стартовые условия. Особое место среди них занимают дети, имеющие ограниченные возможности здоровья. Поиски мест для особых детей в российской государственной системе образования сегодня только начинаются. Основная задача воспитания и образования любого ребенка в широком смысле – подготовка и внедрение его в жизнь общества в процессе взросления так, чтобы жизнь эта была в целом счастливой и человек не чувствовал себя в обществе лишним. В результате решения такой задачи ребенок оказывается интегрированным в социум.

Интегративный подход или интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них.

По данным управления специального образования Министерства образования РФ, 4,5 % от общего количества российских детей относится к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждается в специальном (коррекционном) образовании, отвечающем их особым образовательным нуждам. Одной из форм оказания помощи таким детям может являться лекотека. Первая лекотека была основана в 1963 г. в Стокгольме по инициативе педагогов и родителей. Название этой формы работы произошло от шведского *Leko* – игрушка. Модель Российской лекотеки начала разрабатываться с 2000 г., а в 2005 г. развитие системы лекотек вошло в программу модернизации некоторых российских регионов. Лекотека в нашем образовательном учреждении обслуживает семьи с детьми от 3 до 7 лет, обеспечивая ребёнку возможность получения образования, а также и последующую помощь в адаптации к школьному обучению. Важнейшим направлением в деятельности психолого-педагогической службы лекотеки является работа с семьями (родителями) детей с ОВЗ.

Работе с родителями детей с ОВЗ неслучайно уделяется достаточно большое внимание. Для таких детей, контакт которых с окружающим миром сужен, неизмеримо возрастает роль семьи. Семья имеет значительные возможности для решения определённых вопросов: воспитание детей, включение их в социальные и трудовые сферы, становление детей с ОВЗ как активных членов общества. К основным проблемам, возникающим в семьях, имеющих детей с ОВЗ, относят умышленное

ограничение в общении: родители детей с ОВЗ ограничивают круг общения (как свой, так и ребёнка), избегают новых знакомств. Социальная среда ребёнка с ОВЗ ограничивается семейным кругом, и это отрицательно сказывается на социализации ребёнка. Гиперопека часто является единственным способом самореализации для родителей ребёнка с ОВЗ. Отсутствие знаний и навыков, необходимых для воспитания особого ребёнка, не позволяют родителям создавать оптимальные (иногда и специальные) условия для него дома. Разрабатывая идею оказания практической помощи семье в решении проблем воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в нашем образовательном учреждении ведётся работа по следующим направлениям:

- социально-правовое: разъяснение прав детей и обязанностей родителей. Знакомство с нормативными документами: закон «Об образовании в Российской Федерации». Заключение договоров с родителями;

- психолого-коррекционное: консультирование родителей по вопросам познавательного, личностного развития детей. Семейное консультирование. Консультирование родителей по вопросам развития речи. Помощь в решении этих проблем – приоритетное направление в системе психолого-педагогической работы с родителями детей в лекотеке. Родителей учат эффективным способам взаимодействия с ребёнком, вооружают необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития, помогают сформировать адекватную самооценку;

- информационное: оформление специальных стендов. Демонстрация фотоальбомов. Показ рекламных видеороликов.

Мы используем различные формы работы с родителями:

1. Индивидуальные беседы.

2. Консультации: индивидуальные, по заявке, тематические, оперативные. Данные формы работы преследуют цель информирования родителей об этапах психологического развития ребёнка, организации предметно-развивающего пространства для него в семье, закономерностях аномального развития.

3. Родительские: тренинги. В ходе тренинга решаются многие задачи. Это и выработка активной родительской позиции, снятие чувства вины, повышение самооценки участников и т. д. Участие в тренинге помогает родителям приобрести навыки решения конфликтных ситуаций с ребёнком, научиться эффективному взаимодействию с ним, решить некоторые личностные проблемы, осознать и оптимизировать свою родительскую позицию. Работа, построенная таким образом, помогает решить не только личностные проблемы, но и выработать определённые социальные навыки для преодоления трудностей в воспитании детей с ОВЗ.

4. Индивидуальные и групповые занятия с детьми с участием родителей. Участие в таких занятиях, стимулирует родителей, вдохновляет их. Здесь они учатся не только содержательному взаимодействию со своим ребёнком, но и осваивают новые методы и формы общения с ним. Кроме того, на занятиях родители учатся приводить в соответствие возможности ребёнка и свои требования к нему.

5. Проведение совместных праздников, конкурсов, развлечений.

В результате такой работы родители видят, что вокруг них есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что их активное участие в развитии ребёнка ведёт к успеху; формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка. Такое сотрудничество со специалистами ДОО помогает родителям применять полученные знания и умения в работе со своими детьми дома и принять ребёнка таким, какой он есть – во всех его проявлениях.

Педагоги, работающие с детьми в лекотеке, составляют для родителей методические рекомендации по использованию дидактических пособий. Так, например, С.О. Литвинова, учитель-дефектолог, разработала методические рекомендации по использованию нетрадиционного дидактического материала по развитию сенсомоторной сферы для детей с ОВЗ. Педагог предлагает использовать дидактический материал «Блоки Дьенеша», которые очень эффективны в работе над развитием сенсомоторной сферы. Параллельно работе с блоками используется пособие «Волшебные коврики», которое позволяет решать те же задачи, но на другом материале.

Развивая сенсорную сферу, мы решаем задачи по развитию общей и мелкой моторики. Интересным решением развития сенсомоторных умений стал дидактический материал «Чудо-юбка». Благодаря своей необычности, яркости это пособие вызывает длительный интерес и желание детей играть и учиться. Эта юбка – мобильна, так как ее элементы съемные и меняются в зависимости от поставленных задач.

Дети очень любят манипулировать, играть с предметами. Мы предлагаем в рекомендациях для родителей игры с предметами, которые окружают ребенка в быту. Например, игры с прищепками, мыльные пузыри, игры с водой, игры с крупами. Для развития сенсорной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью мы предлагаем картотеку дидактических игр: на развитие восприятия формы, различение цвета, формирование целостного восприятия, развитие тактильно-зрительного восприятия, развитие слухового восприятия, развитие пространственной и временной ориентировки.

Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего должны учитываться следующие принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий. Педагоги включают родителей в образовательную деятельность: предлагают игры, обучают их правильному взаимодействию с ребёнком.

В результате такой работы родители убеждаются, что их активное участие в развитии ребёнка ведёт к успеху; у них формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка. Тесное сотрудничество со специалистами ДОО помогает родителям применять полученные знания и умения в работе со своими детьми дома и принять ребёнка таким, какой он есть – во всех его проявлениях.

Н.Е. Серомаха

кандидат психологических наук,
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции,
Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко

Организация работы специального психолога по коррекции поведения умственно отсталых детей младшего школьного возраста в ситуациях фрустрации

Оказание психологической помощи детям с нарушениями психофизического развития является главным заданием деятельности специального психолога. В работе с умственно отсталыми учениками специальный психолог должен решать разнообразные практические задачи, среди которых отдельное место занимает вопрос психологического вмешательства с целью коррекции состояний фрустрации у детей данной категории. Учащиеся вспомогательных школ сталкиваются с большим числом фрустрационных ситуаций в процессе учебы, игры, межличностного общения, которые могут спровоцировать возникновение у них деструктивных эмоционально-поведенческих реакций и состояний. Поэтому специальный психолог должен владеть знаниями об особенностях организации и содержания работы по коррекции поведения умственно отсталых детей в ситуациях фрустрации; сформировать собственные компетенции, наличие которых будет способствовать эффективной реализации заданий коррекционно-развивающего процесса.

Цель статьи – проанализировать содержание работы практического психолога из коррекции поведения умственно отсталых детей в ситуациях фрустрации. Содержание работы специального психолога по коррекции поведения умственно отсталых детей включает четыре основных этапа: диагностический, мотивационный, коррекционно-развивающий и оценочный.

I. *Диагностический этап* работы направлен на выявление показателей, информация о которых станет основой для организации дальнейшей коррекционно-развивающей работы. Специальный психолог подбирает и проводит комплекс психодиагностических методик, направленных на выявление:

- меры осознания и понимания детьми понятия «сложная ситуация», характера ситуаций фрустрации в их жизни;
- особенностей эмоциональной сферы детей, видов эмоционального реагирования в ситуациях фрустрации;
- особенностей волевой регуляции поведения умственно отсталых детей, степени произвольности их действий;
- склонности к агрессивным действиям, девиациям поведения.

Организация диагностической работы в условиях школьного обучения позволяет специалисту наблюдать содержание ситуаций, которые являются фрустрационными для детей, прослеживать типичные реакции учащихся, своевременно корректировать их поведение в сложных ситуациях обучения, исследовать эффективность примененных приемов психокоррекции. Наличие ситуаций фрустрации провоцирует умственно

отсталых детей на импульсивное, агрессивное поведение, при этом агрессия выступает как форма поведения, которую они усвоили от представителей их ближайшего окружения (Д. Маллаев). Ввиду того, что враждебность, несдержанность, агрессия у школьников с умственной отсталостью реализуется по шаблону, который ребенок усвоил в процессе взаимодействия с ближайшим социальным окружением, необходимо оптимизировать социальную среду ребенка и параллельно проводить работу по развитию привычек социально одобряемого, нормативного поведения в ситуациях фрустрации.

Психологическую коррекцию отдельных деструктивных поведенческих аспектов умственно отсталых детей следует проводить в реально созданных практических ситуациях, развивая у них «правильные», социально одобряемые формы реагирования в ситуациях фрустрации. Однако коррекционно-развивающая деятельность будет эффективной при условии организации пропедевтической работы по формированию знаний умственно отсталых детей о видах ситуаций фрустрации в деятельности, созданию у них позитивного эмоционального фона, развитию навыков волевой регуляции, наличие которой создает своеобразный регулятивный плацдарм для развития поведения умственно отсталых детей.

Непосредственная реализация коррекционной программы включает три последовательные этапа – мотивационный, коррекционно-развивающий и оценочный.

II. Основным заданием *мотивационного этапа* является стимулирование интереса у умственно отсталых детей к дальнейшей работе, первичное знакомство детей с проблемой, сплочивание группы. Результат достигается благодаря использованию психологом таких средств работы, как беседа, игра, рисование, создание несложных проблемных ситуаций.

III. *Коррекционно-развивающий этап* нацелен на коррекционное развитие адекватных ситуации форм поведения, осознанной организации умственно отсталыми детьми действий в ситуациях фрустрации, элементов произвольного поведения, коррекцию негативных аффективно-динамических и поведенческих реакций. Коррекционно-развивающий этап предусматривает блочную систему проведения занятий. Предлагаем следующие блоки: когнитивно-содержательный, эмоциональный, регулятивный, поведенческий.

Когнитивно-содержательный блок.

Цель – сформировать у детей с умственной отсталостью знания о видах ситуаций фрустрации в деятельности, конструктивные способы их разрешения.

Задание блока:

1. Сформировать у учащихся представление о видах ситуаций фрустрации, выделить их характерные признаки, показать негативное влияние нерешенных ситуаций фрустрации на результат деятельности.

2. Сформировать адекватное, безбоязненное отношение к трудностям, которые могут возникать в процессе деятельности, взаимодействия с социальным окружением.

3. Ознакомить детей с когнитивными, эмоциональными, поведенческими способами преодоления ситуаций фрустрации, показать преимущества конструктивных способов реагирования.

4. Расширить, закрепить знания о некоторых видах социально-нормативного поведения, практическое применение которых может способствовать конструктивному преодолению ситуаций фрустрации.

Предмет коррекционно-развивающей работы: познавательная сфера умственно отсталых младших школьников.

Средства работы психолога: рассказ, беседа, объяснение, убеждение, внушение, работа с текстовыми источниками информации, диспут, анализ ситуаций, ролевые игры по моделированию конструктивных видов поведения в различных сложных непредвиденных ситуациях.

2. Эмоциональный блок.

Цель блока – развитие у детей позитивного эмоционального состояния, навыков эмоциональной регуляции.

Задание блока:

1. Снятие эмоционального напряжения.
2. Повышение самоконтроля в отношении проявлений собственного эмоционального состояния в процессе учебной деятельности, общения.
3. Коррекция тревожности у детей.
4. Психомышечная тренировка.

Предмет коррекционно-развивающей работы: эмоциональная сфера умственно отсталого ребенка.

Средства работы психолога: психогимнастические игры, техники, упражнения, релаксационный тренинг, рисование.

3. Регулятивный блок.

Цель блока – коррекция недостаточности волевой саморегуляции в ситуациях фрустрации, коррекционное развитие умений поэтапного решения ситуаций фрустрации умственно отсталыми младшими школьниками.

Задание:

1. Повышение мотивации выполняемой деятельности, создание ситуаций успеха.
2. Развитие умения ориентироваться в сложных учебных заданиях на материализованные опоры разной сложности, от прописанных алгоритмов до опор схематического плана, пиктограмм.
3. Обучению поэтапному решению ситуаций фрустрации, коррекция недостаточности волевой саморегуляции с применением материализованных опор.
4. Обучение адекватно оценивать результаты собственной деятельности и деятельности других детей по предложенным материализованным критериям.

Предмет коррекционно-развивающей работы: мотивационно-волевая сфера умственно отсталых детей, деятельностный компонент интеллектуальной сферы.

Средства работы психолога: специальные меры поощрения, позитивной оценки, создания ситуаций успеха; решение проблемных ситуа-

ций, применение материализованных алгоритмов решения сложных ситуаций, применение пиктограмм, материализованных критериев оценки действий.

4. Поведенческий блок.

Цель – психологическая коррекция поведенческих аспектов, межличностных отношений умственно отсталых детей.

Задание блока:

1. Формирование «ненасильственной» модели поведения.
2. Коррекция агрессивности у детей.
3. Коррекция детской импульсивности, несдержанности.
4. Снятие конфликтности и эмоционального напряжения у детей.
5. Психомышечная тренировка.

Предмет коррекционно-развивающей работы: поведенческая, эмоциональная сфера умственно отсталых детей.

Средства работы психолога: моделирование проблемных ситуаций в деятельности и общении, анализ заданных ситуаций, обсуждение литературных произведений, упражнение, приучение, внедрение желательного поведения в повседневную жизнь.

IV. В качестве цели *оценочного этапа* психокоррекции выступает психологическое исследование результатов позитивного влияния коррекционной работы из развития конструктивных форм поведения в ситуациях фрустрации у детей с умственной отсталостью.

Работу по коррекции поведения умственно отсталых детей в ситуациях фрустрации следует начинать как можно раньше, однако наше исследование доказывает, что наиболее эффективным для начала такой работы является младший школьный возраст. Организация процесса коррекции поведения в младшем школьном возрасте может способствовать более успешному становлению личности умственно отсталого ученика в период пубертата.

Н.В. Сумакова

учитель,

*Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 38
г. Череповец, Вологодская обл.*

Повышение качества усваиваемого материала на уроках технологии учащимися специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида через личностно ориентированные технологии

Программа профессионально-трудового обучения по предмету «технология» формирует у учащихся систему навыков производственного и операционного характера, это даёт возможность овладению профессией.

Задачей в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка к самостоятельной трудовой деятельности и развитию трудовых навыков.

Особенности физического и умственного развития обучающихся, отклонения в данном развитии затрудняют самостоятельность, как познавательную так и практическую, наблюдается низкий уровень в

выполнении учебных и трудовых заданий, в усвоении полученных знаний. К таким трудностям добавляются ещё и проблемы в воспитании качеств личности: настойчивости в выполнении практической работы, трудолюбия, неуверенности в правильности и качественности выполнения, трудности в ориентировочной деятельности и тяжести в обобщении опыта.

В силу данных обстоятельств не все учащиеся могут в полном объёме успешно усваивать программу трудового обучения, поэтому необходимо сосредоточить внимание на новейших педагогических технологиях и, взяв их на вооружение, подобрать наиболее оптимальную для адаптации её на уроках технологии с целью повышения качества усвоения программного материала всеми учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

С помощью технологии интеллектуальная информация переводится на язык практических решений. Современные технологии в образовании рассматриваются как *средство*, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма.

Целостность технологии обучения (воспитания) обеспечивается тремя её компонентами: 1) организационной формой; 2) дидактическим процессом; 3) квалификацией учителя (или ТСО).

В данном случае нашим требованиям отвечает педагогическая технология – *лично ориентированное обучение*. Это такое обучение, где во главу угла ставится личность обучающегося, её самобытность, самоценность; субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием обучения (И. С. Якиманская)

Лично ориентированное обучение предполагает:

- признание ребенка субъектом развития, обучения и воспитания, который реализуется в процессе субъект-объектных образовательных воздействий;
- признание у ребенка способности к саморазвитию, на его индивидуальное направление в освоении образовательных областей;
- сопроводительную позицию педагога по отношению к деятельности ученика;
- приоритет внутриличностного компонента содержания образования, формируемого в процессе прохождения индивидуальных образовательных направлений;
- приоритет продуктивного компонента содержания образования, выражающегося в созидательной функции ученика, над репродуктивным компонентом, который важен для передачи ученику технологий его образовательной деятельности, но не готовой информации и знаний.

Лично ориентированное обучение решает проблемы учебной мотивации и развития навыков, а также создаёт творческую атмосферу в коллективе, основанную на активной деятельности в тесном сотрудничестве учителя и учащихся, создающихся благодаря: формированию и развитию познавательного интереса и активизации данной деятельности; созданию благоприятных условий для обучения, что является основой для развития профессионально-трудовой деятельности учащихся; применению дифференцированного и индивидуального подходов в обуче-

нии; использованию методов, активизирующих учебный процесс; использованию учителем различных вербальных средств; неразрывному единству обучения и воспитания.

В ориентированном обучении одно из ведущих мест занимает *индивидуализация обучения* – процесс раскрытия индивидуальности человека в специально организованной учебной деятельности.

Цель данного процесса состоит в том, чтобы учебно-познавательная деятельность школьников обеспечивала их личностное самоопределение, развитие эмоционально-духовной сферы, формирование качеств, связанных с проектируемой профессией (или сферой деятельности), а также качеств, позволяющих учащимся жить в существующем обществе.

Личностно ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность обучаемого, обеспечение комфортных, бесконфликтных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов. Учащийся в этой технологии не просто субъект, но субъект приоритетный; он – цель образовательной системы, а не средство достижения чего-либо отвлеченного.

Истоки развития личностно ориентированной педагогической технологии содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина-Библера, где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания.

В.А. Сухомлинский считал, что педагог для поддержки ребёнка должен: сохранять в себе ощущение детства, развивать в себе способности к пониманию ребёнка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять её развитие, помня о том, что ребёнок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания.

В педагогике и педагогической психологии до настоящего момента были предприняты различные попытки определить сущность личностно ориентированного обучения (Т.И. Кулыпина, Е.В. Бондаревская, В.П. Сериков, И.С. Якиманская). По мнению И.С. Якиманской, признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно ориентированная педагогика. Для выстраивания модели личностно ориентированного обучения она считает необходимым различать следующие понятия. *Разноуровневый подход* – ориентация на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику. *Дифференцированный подход* – выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения. *Индивидуальный подход* – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Использование различных личностно ориентированных технологий позволяет каждому ученику принимать самое активное участие в познавательной деятельности на уроке, осмысливать новый материал, что соответствует нашей цели.

Создание ситуации социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности

Дети с ограниченными возможностями – «особенные дети»... Они отличаются от сверстников. Они развиваются по другим закономерностям, обладают другими психологическими и физическими возможностями? Нет! Это мы, взрослые, наделили их такими качествами. Оберегаем их и подставляем руки там, где они способны справиться сами. А нынешнее время требует от них большей самостоятельности, компетентности в различных вопросах и сферах деятельности, умения ориентироваться в сложных реалиях жизни и её многообразии. Вследствие этого возникает потребность в специальных социальных коммуникативно-речевых знаниях и умениях, которые формируются на основе «проживания» ребенком разнообразных речевых ситуаций ещё в дошкольном детстве.

Недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, адекватной оценки своего места в мире взрослых и сверстников и, как следствие, недостаточное развитие коммуникативных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – объективная реальность для современного общества.

Эффективное решение данной проблемы мы видим в использовании театрализованной игры, в которой ребенок наиболее полно раскрывает свои возможности и наиболее полно усваивает социально-культурный опыт.

Основная цель данной работы – поиск, разработка и внедрение эффективных приемов театрализованных деятельности как действенного средства развития коммуникативных способностей личности с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи работы:

- описать опыт формирования коммуникативных умений и актерских способностей детей дошкольного возраста с ОВЗ;
- разработать приемы обучения навыкам культуры речи и речевого общения на примере произведений художественной литературы;
- показать приемы обогащения словарного запаса и грамматического строя речи детей, продемонстрировать последовательность овладения нормами языка и их использование в речи;
- предложить систему развития мышления и формирования процессов мыслительной деятельности (анализа и синтеза, абстракции и обобщения) средствами языка, используемыми в художественных текстах.

Одним из условий эффективного развития коммуникативных способностей выступает освоение детьми позиции активного субъекта детской деятельности, благодаря освоению которой происходит интенсивное эмоционально-личностное развитие, формируется самореализация

субъекта, что ярко, на наш взгляд, проявляется в использовании театрализованных игр.

Данный вид игр представлен широким разнообразием режиссерских, драматизированных игр, что позволяет педагогу варьировать содержание деятельности, комплексно решать воспитательные и образовательные задачи, учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, реализуя основные идеи личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.А. Крюкова, В.А. Петровский, И.С. Якиманская и др.). Умение ребенка позитивно общаться в игре, перенимать на себя опыт литературных героев позволяет ему комфортно жить в обществе людей; благодаря общению ребенок не только познает другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя (Л.С. Выготский).

Действия, производимые детьми в игре-драматизации, более сложны, чем в сюжетно-ролевой игре при подражании увиденному в жизни. Здесь ребенку необходимо не только воссоздать какой-либо из встречающихся в жизни объектов, но и поставить его в условия, предложенные автором литературного текста. Литературное произведение подсказывает, какие действия следует выполнять, но в нем нет указаний о способах воплощения их (движениях, мимике, интонациях). Это в свою очередь инициирует проявление детского творчества при подборе изобразительных и выразительных средств создаваемых образов. Сохраняя замысел автора и основную идею художественного произведения, дети привносят в сюжет свои впечатления об окружающей действительности, реализуют свой жизненный опыт. Чем богаче жизненный опыт ребенка, тем ярче он проявляется в различных видах творческой деятельности.

Таким образом, занятия театральной деятельностью с детьми не только развивают психические функции личности ребенка с ОВЗ, художественные способности, но и формируют общечеловеческую универсальную способность к межличностному взаимодействию, творчеству в любой области. К тому же театрализованное представление – это хорошая возможность хотя бы ненадолго стать героем, поверить в себя, услышать первые в своей жизни аплодисменты, свидетельствующие о коммуникативной удаче.

Эти идеи нашли свое отражение в планировании и проведении нашей работы, которая состоит из трех этапов.

Первый этап включает драматизации небольших стихотворений, детских песенок-диалогов («Песня охраны» из мультфильма «Бременские музыканты», «Диалог волка и козлят» и др.), коротких сказок с музыкальным сопровождением (русских народных сказок «Репка» под музыку греческого танца «Сиртаки», «Теремок» и т. д.). Применяемые формы позволили отобрать комплексные приемы развития коммуникативных способностей: *побуждение* детей к проигрыванию ситуаций, в которых требовалось почувствовать другого человека, проявить доброжелательное отношение к нему, уметь помочь, приласкать, оказать внимание близким, сказать что-то приятное, разрешить возникшие проблемы или конфликты; *поощрение* стремления детей договориться от лица героев при возника-

ющих проблемах и конфликтах, высказать свои мысли и чувства вместо того, чтобы разрешать проблемы физической силой. Мы выделили важный для нашего исследования аспект: дети легче верят литературным персонажам, повторяют за ними действия, от их лица принимают решения.

Вторым этапом нашей работы стала постановка сказки «Заюшкина избушка», в которую были вовлечены дети всей группы. Чтобы вовлечь всех детей в массовые сцены, мы дополнительно привлекли новых персонажей. Так, по нашему замыслу, огорченный зайчик встретил на своем пути гусят (дети исполнили танец-действие «Жили у бабуси два веселых гуся»), матрешек. В процессе овладения детьми умениями свободно и раскрепощено держаться во время выступления, импровизировать при постановке драматических театральных постановок («Муха-цокотуха» К. Чуковского, русской народной сказки «Волк и семеро козлят»), мы устраивали гастрольные туры в пределах дошкольного учреждения, расширяя границы общения детей-актеров со зрителями.

В результате проведенной работы можно констатировать, что к подготовительной группе дошкольники-исполнители стали настоящими коммуникантами: научились вести диалоги, развили умение слушать и понимать обращенную к ним речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать собеседника, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. Это было уже не повторение «отрепетированного», а выражение собственного взгляда на мораль и нравственность, отношения сверстников, взрослых и детей, ответственности за свои поступки, самостоятельности в решениях.

На третьем этапе роста детского творчества мы стали применять синтез произведений. Так в постановке «Кто сказал “Мяу?”» В. Сутеева мы использовали следующие приемы: ввели новые персонажи – хозяйка щенка и овощи из стихотворения Труве «Хозяйка однажды с базара пришла», в спектакле «Красная шапочка и волк» добавились герои К. Чуковского «Федорино горе» и С. Михалкова «А что у вас?». Дети стали полновластными ведущими праздников, разыгрывали большие диалоги, сдерживали свои эмоции, когда зрители смеялись. Мы убедились, что внесение в игру нового эмоционального опыта (переживания радости от общения со сверстниками или от перевоплощения в роли и т. д.) способствует нейтрализации отрицательных эмоциональных проявлений у детей, приводит к формированию у них новых положительных качеств и стремлений, новых побуждений и потребностей. Эмоции, переживаемые ребенком в процессе игры при выполнении принимаемых на себя ролей, моделируют реальные, значимые для него межличностные отношения, дают ему возможность прочувствовать последствия своих поступков, выявить новые значения своей деятельности, обеспечить формирование ее новых социальных мотивов.

Итогом всей кропотливой работы детей и педагога является готовый спектакль, который позволяет оценить результат коммуникативного развития ребенка. Мы отмечаем, что каждый ребенок начинает понимать: прекрасным может быть и то, что не всегда понятно в обычной жизни. Он

осознает, что не существует истины одной для всех, учится уважать чужое мнение, быть терпимым к различным точкам зрения, учится преобразовывать мир, общаться с окружающими людьми, несмотря на ограниченные возможности здоровья.

Е.В. Скира

*учитель-дефектолог,
Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат VIII вида №68, Москва*

Работа над пониманием текста арифметической задачи в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида

Изучение математики в школе VIII вида является одним из средств коррекции и социальной адаптации учащихся, подготовки их к овладению профессией.

Решение задач играет большую роль в развитии психических процессов и положительно сказывается на формировании личности учащегося в целом.

Рядом учёных было выявлено, что при формировании умения решать задачи у учеников развиваются интерес к учебному предмету, мышление, речь, инициатива, волевые качества. В процессе решения арифметических задач учащиеся учатся планировать и контролировать свою деятельность, овладевают приемами самоконтроля, у них воспитывается настойчивость, воля (Н.Д. Богановская, В.П. Гриханов, Г.М. Дульнев, М.Н. Перова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, В.В. Эк).

В обучении решению арифметических задач условно можно выделить два взаимосвязанных этапа: ознакомление со структурой задачи, способами решения ее и обучение приемам вычислений (А.М. Леушина).

Первоклассники подчас не могут решить задачу лишь потому, что не понимают смысла слов, обозначающих то или иное действие: истратил, поделился, подарил и др. Поэтому в подготовительной к школе группе исследователи считают необходимым специально уделить внимание раскрытию смыслового значения слов, обозначающих те или иные действия. С этой целью необходимо учитывать, какие практические действия лежат в основе задачи (Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова).

Успешность понимания и решения задачи зависит от того, какие знания, умения сформированы у учащихся, их опыта. Сложность решения задачи определяется и ее новизной, новой структурой условия, его предметным содержанием. Характерное в решении новой задачи состоит в том, что знания, умения применяются к отличным, особым условиям, требующим изменения имеющихся знаний. Чем значительно требуется изменение и перестройка опыта, тем более трудной оказывается задача.

У умственно отсталых школьников в связи с затруднениями в понимании текстов, т. е. логических связей, страдает глубина и точность понимания текстов арифметических задач.

Ошибочное решение задачи следует из иного понимания ее условия. Оно не отвечает предметному содержанию задачи. Существенным является понимание тех слов и словосочетаний, которые необходимы для понимания предметной и логической сущности условия. Нередко ученик не понимает значения терминов, речевых оборотов («закройщица» – та, которая закрывает дверь и т. д.). Особо следует отметить игнорирование и непонимание учащимися вопроса задачи.

Проблема обучения пониманию текста арифметической задачи учащихся с нарушением интеллектуального развития отражена в трудах И.В. Зыгмановой, Р.А. Исенбаевой, Г.М. Капустиной, Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, М.И. Кузьмицкой, Н.А. Менчинской, К.А. Михальского, Н.И. Непомнящей, М.Н. Перовой, И.М. Соловьева, А.А. Хилько, В.В. Эк и др.

Они указывают, что процесс понимания текста задачи, требующий слаженной работы комплекса сенсорно-перцептивных, речевых и интеллектуальных функций, представляет значительный интерес в аспекте взаимодействия речи и других психических функций.

С целью изучения особенностей и разработки путей совершенствования работы над пониманием текста арифметической задачи в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида нами был проведен педагогический эксперимент. Экспериментальная работа проходила на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VIII вида № 68 Юго-Западного административного округа города Москвы в 1 «А» и 3 «А» классе. В 1 «А» классе 13 учеников, среди них 6 девочек и 7 мальчиков. Диагноз: легкая степень умственной отсталости (F 70), умеренная степень умственной отсталости (F 71), возраст: 7–9 лет.

В 3 «А» классе 15 учеников, среди них 7 девочек и 8 мальчиков. Диагноз: легкая степень умственной отсталости (F 70), умеренная степень умственной отсталости (F 71), возраст: 11–13 лет.

На основе анализа программ по математике для первого и третьего классов (в сборнике программ под редакцией В.В. Воронковой) для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида нами была разработана методика констатирующего эксперимента, которая включала одну серию заданий для первого класса, две серии заданий для третьего класса.

Учащимся первого класса были предложены простые задачи на нахождение суммы и остатка.

В первую серию заданий для учащихся третьего класса вошли простые задачи на нахождение суммы, остатка, произведения, деление на равные части и по содержанию.

Простые задачи на нахождение первого слагаемого, уменьшаемого, вычитаемого, множителя, делимого, делителя.

Простые задачи на увеличение и уменьшение на несколько единиц.

Во вторую серию заданий для третьего класса вошли составные задачи.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента мы определили педагогические

условия, способствующие пониманию содержания текста арифметических задач:

- помощь в понимании жизненной ситуации, отраженной в задаче, путем использования предметных действий, драматизации, иллюстрации, моделирования и мультимедийного сопровождения;
- дифференцированный подход к учащимся;
- использование системы экспериментальных упражнений по семантическому и математическому анализу текста арифметической задачи.

Важнейшее значение имеет овладение школьником умения не только слушать и читать внимательно предлагаемый текст, но и правильно представлять себе ситуацию, заданную условием. Поэтому важно, чтобы учащиеся смогли отразить последовательность действий в соответствии с условием задачи.

Также мы выявили, что полезным приемом, повышающим эффективность решения задачи, является составление ее условия на основе наблюдения операций над предметными совокупностями и подбор к этому условию вопроса.

Учащиеся, которые не могут моделировать ситуацию задачи на уровне представлений, должны моделировать ее на основе предметно-практических действий.

Мы использовали различные приемы, стимулирующие восприятие учащимися условия задачи, его осознания, конкретизации, показе на предметном, схематичном уровне.

Использовали иллюстративную форму подачи условия задачи: рисунки, отражающие количественные отношения (деревья, грибы, цветы, чашки, тарелки, автомашины, представители фауны). Предметные множества объединяются, часть множества удаляется, множества сравниваются. Эффективным явилось мультимедийное сопровождение таких операций, когда в динамике учащиеся могли увидеть отношения между предметными множествами.

Восприятие условия текстовой задачи представлялось эффективным при использовании структурной формы записи. Задача становилась более наглядной потому, что упрощалось восприятие ее содержания, выделялась каждая отдельная часть, определялась последовательность и связь частей между собой.

Структурная форма показа условия задачи – это облегченная запись с выделением отдельных логических частей задачи и преобразованием дословного построчного текста в наглядно воспринимаемую форму.

Предъявление содержания задачи только в словесной форме не позволило учащимся первого класса полностью воспроизвести условие. Особые трудности возникали при запоминании числовых данных и вопроса задачи. Повторное воспроизведение условия не выявило качественных изменений в воспроизведении задачи и ее решении. Рисунок оказывал влияние на более точное воспроизведение условия, но не на результаты решения. Только предметные действия явились реальным средством осознания содержания задачи и ее решения.

Мы определили, что одним из путей оптимизации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида является осуществление дифференцированного подхода к учащимся при обучении, так как одни ученики более успешно справляются с задачами, другим требуется увеличение количества подготовительных упражнений, часть учеников нуждается в более подробном развёртывании какого-либо этапа работы над задачей, некоторым школьникам необходимо больше тренировочных упражнений для того, чтобы подвести их к нужному обобщению.

Также нами была разработана система экспериментальных упражнений по семантическому и математическому анализу арифметических задач.

В процессе эксперимента учащиеся выполняли на уроках индивидуальные коррекционные упражнения на математический и семантический анализ арифметических задач, что способствовало формированию умений их решать.

Задания были расположены с нарастающей степенью сложности и скомпонованы в четыре группы. Цель первой группы упражнений – уточнение понимания выражения «арифметическая задача». Цель второй группы – выделение главных компонентов арифметической задачи: условия, числовые данные, вопрос. Цель третьей группы – анализ семантического и математического смыслов арифметической задачи. Цель четвертой группы упражнений – выделение из текста задачи её математического смысла.

Таким образом, целенаправленная работа над пониманием текста арифметической задачи способствует наиболее эффективному их решению младшими школьниками специальной (коррекционной) школы VIII вида.

С.В. Смелкова

учитель,

*Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 38,
г. Череповец, Вологодская область*

Развитие письменной речи обучающихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида на уроках русского языка как средство реабилитации и успешной интеграции

Современное общество характеризуется стремительным изменением темпов жизни, лавинообразным ростом информации, усложнением социальной деятельности. В этих условиях основной целью российского образования является создание условий для формирования современной личности:

- способной к саморазвитию и самореализации;
- способной к социальной адаптации в гражданском обществе;
- коммуникативной;
- творческой.

Речь – это система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации.

Как психический познавательный процесс речь представляет человеку возможность:

- взаимодействовать с другими людьми, что необходимо ему для ориентации в проблемах повседневной жизни;
- получать и использовать на практике актуальную информацию, которая недоступна для ощущения (правила поведения, нравственные ценности, закономерности природы и психики);
 - изучать историю жизни на планете;
 - обогащать свои знания опытом предыдущих поколений;
 - обмениваться информацией с другими людьми.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что речь является важным средством интеграции в общество.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что у учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы имеются особенности. Они выражаются в бедности и ограниченности словарного запаса, в резком преобладании одних грамматических категорий над другими; в неточности употребления слов, в слабой актуализации имеющегося словаря. Выявлены трудности в усвоении синтетических норм при построении словосочетаний и в овладении простым и сложным предложениями. Отмечаются также своеобразные нарушения в структурировании содержания и языковом оформлении диалогической и монологической форм речи.

Поэтому развитие связной речи у учащихся является одним из средств реабилитации и успешной интеграции их в общество.

Основная цель уроков русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида – формирование речи как средства общения, как способа коррекции познавательной деятельности учащихся и облегчения их адаптации после окончания школы. Обучающиеся должны научиться правильно и последовательно излагать свои мысли в устной и письменной форме, быть социально адаптированными в плане общего развития и сформированности нравственных качеств.

Процесс формирования письменной речи у учащихся общеобразовательных школ достаточно труден, а в специальной (коррекционной) школе VIII вида он не только труден, но и сталкивается со специфическими проблемами.

Развитие связной письменной речи у обучающихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида является сложным процессом. Учитель сталкивается с множеством трудностей в практическом решении этого вопроса. Одни трудности связаны со спецификой самой письменной речи, другие – с особенностями развития детей. Многоаспектность задач, которые необходимо решать в процессе письменной речи создаёт ещё большие трудности в работе. Эти трудности усугубляются недостаточным развитием навыка самоконтроля, что

мешает школьникам осуществлять проверку смысловых, лексико-грамматических, орфографических и стилистических ошибок.

Работа, направленная на развитие связной письменной речи в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида начинается со 2-го класса. Большинство видов работ в младших классах выполняется коллективно. При этом у детей формируют привычку перед записью чётко произносить предложение, проговаривать в процессе выполнения работы слова по слогам, проверять изученные орфограммы, внимательно читать записанные предложения. Учитывая недостатки внутренней речи детей, педагог предлагает им произносить составляемые предложения шепотом.

В старших классах виды работ усложняются. Программой для специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида под редакцией В.В. Воронковой предусмотрены следующие виды работ по формированию связной письменной речи у обучающихся: заполнение дневника учащегося, работа с деформированным текстом, изложение по готовому или коллективно составленному плану, составление предложений и рассказа по вопросам учителя, по картине, по серии картин, материалам наблюдений, составление рассказа по опорным словам после разбора с учителем, распространение текста путём включения в него имён прилагательных, сочинение по коллективно составленному плану на материале экскурсий, личных наблюдений, практической деятельности. Предъявляются следующие требования к умениям обучающихся:

✓ 5-й класс – строить простое распространённое предложение; связно высказываться устно и письменно (с помощью учителя).

✓ 6-й класс – строить простое распространённое предложение с однородными членами; связно высказываться устно и письменно (по плану).

✓ 7-й класс – строить простое распространённое предложение, простое предложение с однородными членами, сложное предложение; писать изложение и сочинение.

✓ 8-й класс – строить простое распространённое предложение, простое предложение с однородными членами, сложное предложение; писать изложение и сочинение.

✓ 9-й класс – писать небольшое по объёму изложение и сочинение творческого характера.

Согласно программе время для специального урока развития связной письменной речи выделяется из общего количества часов. Творческая работа выполняется в пределах одного часа. Поскольку такого количества времени недостаточно, чтобы хоть в минимальной степени продвинуть детей в овладении некоторыми умениями написания творческих работ, на каждом уроке вводится в качестве отдельного этапа письменные задания по развитию речи.

В специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида невозможно строить обучение без учёта индивидуальных возможностей каждого учащегося. Ни для кого не секрет, что школьнику будет интересно учиться только тогда, когда он чувствует свою успешность в обучении. Осо-

бенно это актуально при обучении в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. Так как у обучающихся специальной (коррекционной) школы слабая учебная мотивация, поэтому важно построить обучение таким образом, чтобы он постоянно чувствовал свой успех. Это возможно при использовании разноуровневого обучения, которое позволяет учитывать особенности ребёнка и строить процесс обучения исходя из них. Готовясь к уроку, подбираю задания различной сложности, благодаря чему каждому ребёнку на уроке будет интересно. Учащиеся сильной группы полностью себя реализовывают, а учащиеся средней и слабой групп могут улучшить свои результаты и перейти из одной группы в другую.

Поэтому для успешного развития связной письменной речи на каждом уроке русского языка разрабатываю разновариантные упражнения по следующим видам работ:

- ✓ работа с деформированным текстом;
- ✓ изложение с изменением лица и времени;
- ✓ сочинение по картине с дополнением предшествующих и последующих событий;
- ✓ продолжение рассказа по данному началу;
- ✓ составление рассказа по опорным словам и др.

При систематической работе по развитию связной письменной речи с использованием разноуровневого обучения обучающиеся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида меньше испытывают затруднений при выполнении творческих работ, каждый ученик находится в «ситуации успеха». Вследствие чего успешно овладевают речью, что облегчает их адаптацию после окончания школы.

Е.Н. Соломина

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры олигофренопедагогики,
Московский педагогический государственный университет*

Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе изучения курса «Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида»

На современном этапе становления специального образования возникает необходимость в развитии новых подходов к подготовке педагогов для работы с умственно отсталыми детьми. Изменения в процессе подготовки учителя смещаются в сторону становления и развития профессиональных компетенций. Компетентностный подход предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. И.М. Яковлева (2010) определяет содержание профессиональной компетентности олигофренопедагога как «готовность к развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации и интеграции лиц с нарушениями интеллектуального развития, а также сопровождению семей, их воспитывающих, в соответствии с социокультурными потребностями конкретной исторической эпохи».

На лекциях, лабораторных и практических занятиях по курсу «Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида» формируются профессиональные компетенции, которые предполагают использование знаний и умений в области олигофренопедагогики, психологии детей с нарушениями интеллектуального развития, методик преподавания в специальной школе в процессе обучения умственно отсталых детей.

Данный подход создает условия для развития творческого мышления студентов, формирования у них аналитических, исследовательских и проектировочных умений, формирование навыков совместной деятельности, развития организаторских и коммуникативных способностей.

В процессе изучения методики преподавания истории студенты приобретают умения подбирать адекватные и эффективные методы и приемы обучения, ставить образовательные и коррекционно-воспитательные задачи, направленные на развитие умственно отсталых учащихся, методически верно организовывать процесс обучения (планировать, проводить и анализировать уроки), уметь объективно оценивать знания умственно отсталых учеников, используя разные формы и методы контроля, оказывать адресную помощь разным категориям учащихся, использовать на уроках ИКТ.

Курс «Методика преподавания истории» включает лекции, в которых излагаются вопросы теории и практики обучения истории в специальной школе, а также лабораторные занятия.

Учебный курс состоит из двух разделов: общие вопросы методики преподавания истории и обществоведения и частные вопросы методики преподавания истории и обществоведения.

Первый раздел курса рассматривает общеметодические вопросы преподавания истории и обществоведения и опирается на знания студентов, полученные при изучении общей и специальной педагогики, а также на знания особенностей интеллектуальной и психической сферы учащихся специальных школ.

Эта часть курса дает возможность студентам познакомиться с принципами, приемами и содержанием преподавания истории и обществоведения, организационными формами обучения, овладеть методами обучения, направленными на коррекцию недостатков интеллектуального развития и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников, научиться управлять процессом познавательной деятельности учащихся на уроке. Студенты приобретают умения выбирать методы обучения, использовать дополнительную художественную и научно-популярную литературу (на уроке и при подготовке к нему), подбирать наглядный материал и методически грамотно его использовать, составлять вопросы и задания для учащихся с целью обеспечения индивидуального и дифференцированного подхода, составлять тематическое планирование и поурочные планы, анализировать уроки истории и обществоведения различных видов.

Вторая часть курса знакомит студентов с содержанием отдельных разделов учебной дисциплины и особенностями их преподавания. На ос-

нове имеющихся у студентов знаний рассматриваются вопросы методики изучения умственно отсталыми школьниками основных разделов курсов истории и обществоведения, выявляются особенности формирования понятий по каждой из отдельных частей курса, определяются методы и приемы работы, обеспечивающие максимальное усвоение знания. Студенты знакомятся с современными учебниками и учебными пособиями для учащихся, учатся планировать работу по предмету, учитывая и систематизируя знания учащихся, полученные ими на предыдущих годах обучения, а также на других предметах, приобретают умение выбирать из всего конгломерата исторических наук факты, закономерности и события, явления, которые регламентируются программой учебного предмета.

На лабораторных занятиях студенты изучают школьные программы, учебники и учебные пособия (учебники, карты, атласы, картины, приборы и др.), приобретают первоначальные навыки тематического планирования, упражняются в применении различных методов обучения (работа с лентой времени, картой, рассказ, беседа, использование макетов, моделей, проведение графических работ и т. п.), учатся составлять методические разработки уроков различных типов, знакомятся с методикой организации и проведения экскурсии, посещают и анализируют уроки истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Для ознакомления с опытом учебно-воспитательной работы, наблюдений и анализа уроков организуется систематическое посещение уроков истории (просмотр видеозаписей) и последующий их анализ.

В курсе «Методика преподавания истории» большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Она заключается в изучении методической литературы, анализе школьных программ и учебников, подборе дидактического и наглядного материала по темам занятий, изготовлении наглядных пособий, составлении тематического и поурочного планирования, конспектов уроков, работе с наглядными пособиями (лентой времени, историческими картинками, макетами, историческими картами). В процессе выполнения этих заданий у студентов вырабатываются прочные знания, формируются необходимые методические умения, они учатся применять теоретические сведения в практической деятельности.

Контроль за самостоятельной работой студентов систематически проводится на лабораторных занятиях, результаты обсуждаются и анализируются. Предлагаемые мероприятия выполняют развивающую, образовательную и диагностическую функции. Задания разработаны с целью более глубокого осмысления студентами учебного материала, развития их логического мышления, обучения рациональным методам и приемам учебной деятельности, выработки привычки и потребности в самоконтроле и самооценке своей работы.

Подобное построение курса «Методика преподавания истории» позволяет сформировать у студентов профессиональные педагогические компетенции, необходимые для обучения умственно отсталых учащихся как в специальной (коррекционной) школе, так и в условиях инклюзивного образования.

И.Л. Старикова
*учитель высшей квалификационной категории,
почетный работник общего образования Российской Федерации,
Грязовецкая специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат II вида Вологодской области*

Место шепотной речи в системе средств общения современного человека с частичным нарушением слуха

Система общения современного человека с частичным нарушением слуховой функции разнообразна. По состоянию слуха участников коммуникации основные векторы данной системы общения условно можно представить следующим образом: а) слабослышащий ↔ слышащий; б) слабослышащий ↔ слабослышащий, позднооглохший; в) слабослышащий ↔ глухой. Наличие или отсутствие какого-либо из векторов в системе общения, абсолютная и относительная частота их задействования субъектом, преимущественная роль одного или равная значимость всех векторов для конкретного человека, – в настоящее время это во многом зависит от образовательной системы, педагогических условий, в которых обучается (обучался) слабослышащий ребенок (взрослый). Набор средств общения каждого человека с нарушенной слуховой функцией индивидуален. Независимо от пути получения образования важным средством коммуникации современного слабослышащего человека является устная речь. Диапазон человеческой речи по громкости 20–90 дБ. Наиболее употребительна при общении в обычных условиях речь разговорной громкости, то есть устная речь средней громкости (45–50 дБ). Однако существуют ситуации, в которых речь как средство конкретного акта коммуникации должна соответствовать несколько иным параметрам. Слабослышащий ребенок (взрослый) может оказаться участником ситуации, требующей обмена информацией, общения при помощи шепота. Он естественно используется людьми в ситуациях, запрещающих громкие звуки или требующих защиты личной информации. Необходимо знакомить учеников с подобными ситуациями, например: а) нужно передать устную конфиденциальную информацию собеседнику, не владеющему специфическими средствами общения, б) сообщить что-либо, не разбудив при этом спящего человека, в) обменяться мнениями во время работы в читальном зале и т. п. Кроме того, шепотная речь может быть единственной возможной формой вербальной коммуникации для людей, страдающих ларингитом, перенёсших травму гортани и т. д. Значит, чтобы в перечисленных выше условиях и им подобных общение было продуктивным, нужно улучшить восприятие обращенной шепотной речи.

Шепотная речь – вариант речи, произносимой и слышимой, т. е. вариант устной речи. Это тихая речь, при которой звуки произносятся без участия голосовых связок. Трудности восприятия шепотной речи людьми с нарушенным слухом объясняются их слухоречевыми возможностями и акустическими характеристиками данного вида речи. Динамическая характеристика шепотной речи как варианта устной речи в определении обозначена словом «тихая». Однако шепотный вариант не только менее интенсивный в сравнении с голосовым (звонким) вариантом речи, он так-

же имеет качественное своеобразие. Известно, что шепотная речь является более высокочастотным видом речи, чем звонкая. Ограничение возможности восприятия на слух шепотной речи людьми, по состоянию слуха относимыми к категории «слабослышащие», может быть выражено в различной степени – от незначительного нарушения до отсутствия возможности различения.

В обычной (естественной) речи, как разговорной, так и усиленной громкости, присутствуют элементы шепотной речи – глухие согласные. В русском языке это 16 звуков ($\approx 38\%$). Группы звуков русского языка по мере убывания голосового компонента в их артикуляции при естественном устном общении располагаются следующим образом: гласные, сонорные, шумные звонкие, шумные глухие согласные. Наблюдается прямая зависимость: чем больший удельный вес в артикуляции звука в обычном варианте играет голосовой компонент, тем большее изменение звук претерпевает в шепотном варианте, вплоть до невозможности идентификации на слух. Наименее уязвимыми при переводе в шепотный вариант оказываются глухие согласные, поэтому они могут рассматриваться как опора для различения, опознавания слабослышащими школьниками соседних звуков, слова в целом. Детей с нарушенным слухом нужно знакомить с шепотной речью и с точки зрения ее восприятия на слух (слухозрительно, слухотактильно), и с точки зрения ее произношения (воспроизведения). На индивидуальных занятиях по развитию слуха и формированию произношения соответствующие каждому разделу упражнения включаются в работу.

Поскольку основное средство человеческого общения – звучащая, звонкая речь обычной разговорной громкости, акустические образы ее фонетических единиц (звуков, слогов, слов, предложений) следует рассматривать как эталонные. В ходе коррекционно-педагогической работы со школьниками с глубоким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, формирование произношения шепотного варианта речевой единицы следует начинать после завершения формирования основного варианта, соответствующего речи обычной разговорной громкости. При этом необходимо постоянное сопоставление шепотного варианта с эталонным вариантом, даже при работе с глухими согласными. В этом случае необходима констатация тождественности обоих вариантов («оба варианта одинаковые») и объяснение причины данного совпадения. Этому способствуют в том числе различные виды работы с вариативными профилями звука, вариативными сериями профилей звукосочетания, слова. Имеются в виду профиль речевой единицы в шепотном варианте при разомкнутых голосовых связках и профиль этого же элемента в обычном варианте, когда голосовые связки активны. В целом работа проводится согласно аналитико-синтетическому полисенсорному методу (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина). Началом и окончанием любого упражнения по формированию (коррекции) произносительных умений является эталонный вариант речевой единицы. Принцип выработки слуховых и произносительных дифференцировок – от грубых к более тонким при постоянном сопоставлении наблюдаемых шепотноречевых явлений с их голосоречевыми аналогами и при установлении соответствия между выбором средства общения и условиями конкретной ситуации. Полезно

также формирование дифференцированных представлений и умений относительно ситуаций общения, требующих взаимодействия участников посредством шепота, в одном случае, и речи усиленной громкости (крика), в другом случае.

В силу повышенной сложности восприятия и осмысления шепотной речи слабослышащими школьниками описываемая работа проводится дозированно по времени и содержательной нагрузке. Время, отводимое на тренировку обучающегося в шепотном произношении определенного речевого материала, ограничено также физиологическими особенностями произнесения без участия голосовых складок. Не следует ограничиваться репродуктивным уровнем заданий, например: «Послушай, повтори так же: ...». Нужны упражнения, вырабатывающие умения переключаться со звонкой речи на шепотную и наоборот, например: «Послушай слово с голосом, повтори (скажи, прочитай) шепотом».

Наблюдения показывают, что знакомить с шепотной речью полезно в том числе и школьников со значительными нарушениями слуха, при которых восприятие речи шепотом невозможно, в том числе при помощи индивидуальных слуховых аппаратов. Обучающиеся знакомятся с шепотной речью как с одним из объективно существующих явлений в жизни людей, получают представление о разновидности вербального общения между ними. Это способствует расширению жизненных компетенций ребенка, мотивированному пополнению словарного запаса («шепот», «шепоток», «говорить, произносить шепотом», «прошептать», «сказать на ушко», «пошутушкаться» и т.д.). Учитель разъясняет ученику, при каком условии общение на уровне шепота считается неприличным (более двух участников). Можно предложить проанализировать аналогичную ситуацию: три человека разговаривают, двое перешли в общении со словесной речи на жестовую (не калькирующую, а разговорную жестовую речь без устного сопровождения), при этом третий участник беседы не владеет данным средством коммуникации.

Количественные и качественные изменения, которые претерпевают звуки речи при переводе их в шепотный вариант, с одной стороны, и существующие коррелятивные связи между звуками русского языка по глухости-звонкости, с другой стороны, в совокупности обуславливают то обстоятельство, что в шепотной речи не вся информация может быть воспринята человеком на уровне слогов, слов, независимо от состояния его слуха. Это объективный фактор своеобразия шепотного варианта словесной речи, в связи с чем при его использовании возрастает значение умений оценивать, анализировать ситуацию общения, контекст, невербальные средства общения.

Таким образом, в системе средств общения современного слабослышащего человека шепотная речь является разновидностью одного из значимых средств. Ее использование в конкретной ситуации определяется особенностями ситуации общения, возможностями участников. Наличие шепотной речи в арсенале средств коммуникации слабослышащего человека повышает мобильность всей системы в целом, обогащает ее, делая поведение самого человека более естественным, способствует формированию коммуникативных компетенций, его социализации.

Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации

Основным средством человеческого общения считается устная речь, в то же время не все люди могут ей овладеть, что зачастую ставит их в зависимое положение, лишает возможности выбора, самостоятельности в принятии решений. Человек, лишенный средств для выражения своих потребностей, желаний и чувств, может проявлять агрессию по отношению к себе и окружающим или, наоборот, стать пассивным, не верящим в себя, в свою ценность и значимость. Многие дети, имеющие нарушение интеллекта разной степени тяжести или расстройства аутистического спектра в сочетании с нарушением интеллекта, испытывают трудности не только в овладении самостоятельной устной речью, но и в ее восприятии. Это значительно сужает перспективы развития, обучения и воспитания, дальнейшей социализации. Для обеспечения коммуникации людей, которые не владеют устной речью, были созданы альтернативные системы.

Можно выделить два типа коммуникации:

- мультимодальная коммуникация смешанного типа – устная речь в сочетании с невербальными средствами общения, т. е. общепринятый тип коммуникации;
- альтернативная и дополнительная коммуникация (AAC – Augmentative and Alternative Communication) – это общий термин, который охватывает все способы коммуникации, которые дополняют или заменяют устную и письменную речь людей, имеющих трудности в понимании или использовании общепринятой системы коммуникации. Синонимами альтернативной коммуникации являются такие термины, как «поддерживающая коммуникация», «вспомогательная коммуникация». Также к альтернативной коммуникации можно отнести тотальную коммуникацию – это тип коммуникации, при которой задействованы все модальности одновременно (устная речь, жестикуляция, пиктограммы). Альтернативная коммуникация включает в себя коммуникацию при помощи мимики, жестов, символов, взгляда, электронных устройств и т. п.

Системы альтернативной коммуникации можно разделить на два типа в зависимости от используемых средств:

- самостоятельная коммуникация (не требующая дополнительного оборудования). При этом типе коммуникации основными средствами являются вокализация, мимика, пантомимика, жесты, показ (жестом, взглядом). К этому типу можно отнести такие системы коммуникации, как русский жестовый язык, Макатон, Сигналонг, жестовая речь Пагет Гормана. Преимущество коммуникативных систем этого типа в том, что они не требуют дополнительных устройств и могут быть использованы в любой момент. Основным недостатком является то, что не все могут их понять;
- коммуникация с использованием дополнительных средств. При этом типе коммуникации используется дополнительное оборудование, такое как коммуникативные книги и доски, компьютеры, синтезаторы го-

лоса, устройства для озвучивания (VOCAs). Дополнительные средства коммуникации делятся на низкотехнологичные и высокотехнологичные. К низкотехнологичным относятся коммуникативные книги, карты, карточки, паспорта, визуальное расписание, рамки E-Tran. К высокотехнологичным можно отнести компьютеры и планшеты со специальным программным обеспечением, устройства, управляемые взглядом (Eye Gaze systems), устройства VOCAs с разным набором озвучиваемых слов. Наиболее известными системами альтернативной коммуникации, использующими дополнительные средства, являются: система обмена карточками PECS, элементы системы Макатон, интерактивные приложения, разработанные в соответствии с системами PECS или Макатон, система Блисс, Лёб-система, система предметной коммуникации, система обучения глобальному чтению, набор пособий с пиктограммами «Я – говорю!» Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой.

Далее рассмотрим некоторые из систем, которые наиболее часто используются в нашей стране людьми, имеющими когнитивные нарушения.

Система общения при помощи обмена карточками (PECS) – альтернативная система коммуникации, созданная для детей с расстройствами аутистического спектра (Лори Фрост и Энди Бонди, 1985), PECS сочетает в себе принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном языковом и речевом развитии и разработки в области дополнительной и альтернативной коммуникации. В системе используются альбомы и коммуникативные доски, а также набор карточек, обозначающих желаемые предметы, характеристики предметов, действия. Данная система позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек. Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Конечная цель занятий – ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями. Обучение проходит в пять этапов:

1. Формирование навыка подавать карточку с изображённым предметом или действием для выражения просьбы партнёру по коммуникации.
2. Закрепление и обобщение навыка, полученного на первом этапе.
3. Обучение различению карточек.
4. Выбор между двумя желаемыми предметами.
5. Обучение выбору карточки из коммуникационной книги.

Лёб-система – система, разработанная немецким специалистом Р. Лёбом (1985–1994), охватывающая 60 символов (пиктограмм) с напечатанными под рисунками значениями слов. Может быть использована для работы с детьми, имеющими умственные и физические отклонения в развитии; предназначена также для детей дошкольного возраста и взрослых людей. Система состоит из символов, разделённых на 10 групп: общие знаки взаимопонимания, слова, обозначающие качество, сообщения о состоянии здоровья, посуда, продукты питания, предметы домашнего обихода, личная гигиена, игры и занятия, религия, чувства, работа и отдых. Цель системы – научить человека выражать свои желания с помощью символов.

Программа Макатон – уникальная языковая программа, предполагающая структурный многофункциональный подход с использованием знаков и символов и направленная на обучение коммуникации, языку и навыкам чтения людей с особыми нуждами. Программа была создана в 1970-х гг. британским логопедом Маргарет Уокер. Языковая программа Макатон представляет собой систему, состоящую из базового словаря (450 наиболее употребительных понятий), ресурсного словаря (около 7000 более сложных и менее частотных понятий) и дополнительных словарей. Каждому из этих понятий соответствуют жест и символ (пиктограмма), максимально точно передающие смысл или внешний образ понятия. Макатон призван помочь детям и взрослым научиться устанавливать контакт с окружающими, слышать и понимать их, сообщать о своих потребностях и желаниях.

Программа обучения глобальному чтению является одной из широко используемых в нашей стране методик дополнительной коммуникации. Целью данной методики является стимуляция речевого развития и коммуникации у детей. Суть глобального чтения заключается в том, что ребёнок может научиться узнавать написанные слова целиком, не вычленяя отдельных букв. При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова должны обозначать известные ребенку предметы, действия, явления.

Обучение проходит в несколько этапов:

1. Чтение автоматизированных энграмм (имя ребёнка, имена его близких, клички домашних животных).
2. Чтение слов.
3. Чтение письменных инструкций.
4. Чтение предложений.

В 2007 г. в серии пособий «Я – говорю!» Л.Б. Баряевой и Е.Т. Логиновой были представлены наборы пиктограмм и игровых заданий для развития у детей потребности в общении и формировании у них элементарных коммуникативных умений. Пиктограммы, представленные в пособиях, изображают предметы (на голубом фоне) и действия с ними (на красном фоне), которые часто встречаются в окружающем ребенка социальном мире. Пособия предназначены для коррекционно-педагогической работы с неговорящими детьми, детьми, имеющими речевое недоразвитие, детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы, испытывающими коммуникативные трудности, детьми с выраженными нарушениями интеллектуальной деятельности.

Перечисленные методики предназначены для развития коммуникативных умений и стимулирования речевого развития. Кроме того, они предоставляют в распоряжение ребёнка с особенностями в развитии средства, позволяющие выразить свои желания, потребности, чувства. Эти системы помогают обеспечить достаточно эффективную коммуникацию на всех уровнях жизнедеятельности ребёнка. Обеспечение детей, испытывающих трудности в общении, средствами альтернативной коммуникации может существенно повысить уровень их социализации, улучшить качество жизни, развить самоуважение и дать возможность почувствовать себя полноценной личностью.

О.А. Стрельцова
учитель технологии,
Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа VI вида № 31, Москва

Коррекционная направленность уроков технологии. Роль развития мелкой моторики рук детей с ДЦП

В последнее время много внимания уделяется вопросам инклюзивного образования в нашей стране, это направление сейчас активно развивается, но совсем отказываться от специальных, коррекционных школ, в которых создана комплексная система развития детей, на мой взгляд – нельзя.

Детский церебральный паралич – это заболевание ЦНС при ведущем поражении двигательных зон головного мозга, а также нервных проводящих путей. Дети с ДЦП – это особая категория детей, помимо основного диагноза многие из них несут на себе бремя сопутствующих нарушений зрения, слуха и особенно речи. Практически у всех детей этой группы нарушены структура чувственного познания, различные виды перцептивных действий, гностические функции. Параллельно с этим имеются глобальные нарушения внимания, памяти, мышления, особенно это ярко выражено при сопутствующей патологии умственного развития.

Множественные нарушения у детей могут привести к психологическим проблемам, оказывать психотравмирующее воздействие на формирование и становление его личности: ощущению собственной неполноценности, изолированности и одиночеству, депрессии или, напротив, к эгоизму и потребительскому отношению к окружающим.

К сожалению, следует констатировать, что проблема воспитания и образования детей с ДЦП является наименее исследуемой сферой педагогики, а данная неврологическая патология остается недостаточно изученной в мировой и отечественной медицинской теории и практике. Однако, следует отметить, что в специальных коррекционных школах накоплен богатый позитивный опыт по комплексной реабилитации, развитию и социализации детей с нарушениями опорно – двигательного аппарата. Сотрудничество специалистов разных областей (педколлектив, медперсонал, логопеды, психологи), при условии усердия со стороны детей и их родителей, дает положительные результаты по коррекции и компенсации нарушенных функций.

Коррекционная работа в школе ведется по следующим направлениям:

1) коррекция мыслительных действий – абстрагирования, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, определения понятий, их классификации и т. д. Выбор корректируемого действия или нескольких действий (мыслительных операций) зависит от индивидуальных особенностей учащихся класса и специфики учебного материала. При этом для каждой подгруппы, сформированной по принципу подобия дефектов, могут быть поставлены свои специфические коррекционные задачи;

2) коррекция различных сторон речи: работа над произношением наиболее трудных звуков, пополнение словарного запаса (как пассивного, так и активного), устранение аграмматизмов, формирование и совершенствование развернутого высказывания, просодики. Особое место занимает коррекция умения понимать и анализировать учебный текст, осознавать семантические связи между словами и словосочетаниями, смысловое сцепление частей текста, выделять в нем главные мысли, определять общее содержание (делать краткие выводы);

3) коррекция устойчивости внимания, памяти (оперативной и долговременной), повышение работоспособности, преодоление быстрой истощаемости при выполнении учебных заданий;

4) коррекция двигательных и сенсорных нарушений, временных и пространственных представлений, расширение пространственных представлений, расширение представлений об окружающем;

5) коррекция эмоционально-волевой сферы каждого ребенка: преодоление раздражительности, негативизма равнодушной или агрессивной реакции на неуспех, пассивности, нежелание преодолевать трудности при достижении поставленной цели т. д.

Основными принципами коррекционной работы являются:

1) комплексность воздействия на ребенка – согласованность действий специалистов различного профиля, их общая позиция при обследовании, лечении, психолого-педагогической и логопедической коррекции;

2) опора на сохранные функции ребенка, развитие скоординированной системы межанализаторных связей с обязательным включением двигательного-кинестетического анализатора;

3) постоянное осуществление динамического наблюдения за развитием ребенка в течение длительного времени, учет результатов этого наблюдения при планировании коррекционной работы с каждым ребенком;

4) гибкое сочетание различных видов и форм коррекционно-педагогической работы (индивидуальных, подгрупповых, фронтальных);

5) тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка, благоприятная психологическая атмосфера.

По исследованиям ученых Института физиологии детей и подростков АПН (Антакова-Фомина Л.В., Кольцова М.М., Исенина Е.И.) было установлено, что уровень умственного развития детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. В своей книге М.М. Кольцова [1] отмечает, что «Систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга». Это замечание подтверждают в своей работе М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкова [2]. Кроме этого, отмечается тесная связь развития моторики рук с развитием всех сторон речи ребенка. Этому аспекту коррекционной работы уделяется большое внимание на уроках технологии.

Коррекционное развитие мелкой моторики рук на уроках технологии проводится в нескольких направлениях:

- повышение тактильной чувствительности пальцев рук, развитие стереогноза (узнавание предметов на ощупь, не является врожденным свойством, а приобретается в процессе предметно-практической деятельности ребенка);

- тактильно-двигательное запоминание;
- подвижность и скоординированность работы пальцев;
- эластичность связочного аппарата, подвижность суставов;
- развитие силы и объема движения кисти и пальцев;
- привлечение к работе пораженных конечностей;
- выработка индивидуальных компенсаторных приспособительных приемов во время работы.

Коррекционной работе на уроках способствует комплекс мероприятий:

- пальчиковая и кистевая гимнастика;
- массаж и самомассаж кистей и пальцев рук;
- контрастные ванночки;
- коррекционные игры;
- использование в работе различных по качеству материалов (пластилин, глина, тесто, бумага разной плотности, бисер, ткани и т. д.).

Очень важно, чтобы учителем были выбраны подходящие для детей объекты труда: доступные в исполнении, соответствующие их возможностям, используемые в реальной жизни, внешне привлекательные. Во время работы на уроке, а также проведении коррекционных мероприятий соблюдается индивидуальный подход к учащимся, который выражается в разноуровневых заданиях, форме предъявления учебного материала, разной степени оказания помощи. При необходимости, проводятся дополнительные индивидуальные занятия по коррекции нарушенных функций. Все мероприятия направлены на выработку приспособительных механизмов и развитие сохранных функций конкретного ребёнка.

Отдельно необходимо отметить разнообразные внеклассные мероприятия в школе – экскурсии, спортивные и творческие кружки, внутришкольные и выездные концерты, фестивали, конкурсы, олимпиады; налажены прочные связи со многими общественными организациями.

Учителями ведутся специальные тетради по коррекционной работе с учащимися, в которых отражены планы коррекционной работы, в соответствии с психофизическими особенностями детей, отмечаются наблюдения за воздействием мероприятий, вносятся необходимые изменения. О результатах коррекционной работы можно судить по показателям общей успеваемости учащихся по предметам, которые служат отражением положительной динамики и устойчивых результатов коррекции развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также по общему уровню их социализации.

В заключение, хочется выразить надежду, что в общеобразовательных учреждениях когда-нибудь смогут оказывать подобную помощь детям с ОВЗ, на пути реализации инклюзивного подхода.

Список литературы

1. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций ребенка. – М., 1973.
2. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Особенности психофизического развития учащихся спецшкол для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1985.
3. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008.

Р.И. Усцева

зам.директора по УВР

МСКОУ СКОШ №5 VIII вида г.о. Орехово-Зуево,

М.Н. Усцева

кандидат психологических наук,

преподаватель кафедры психологии и дефектологии,

Московский государственный областной гуманитарный институт

Работа с детьми с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида

Данная статья посвящена работе с умеренно умственно отсталыми учащимися.

По данным Министерства образования 1,6 млн детей в Российской Федерации нуждаются в коррекции. При этом наблюдается тенденция к увеличению детей-инвалидов, а также детей с отклонениями в развитии.

Умственно отсталые дети – наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют, по данным ВОЗ, 1–3 % от общей детской популяции. От всех случаев умственной отсталости 70–80 % составляет легкая степень умственно отсталых (дебильность), 20–25 % – умеренная умственная отсталость (легкая имбецильность) и тяжелая умственная отсталость (выраженная имбецильность), 5 % – глубокая умственная отсталость (идиотия).

Наиболее изученной является категория детей с легкой умственной отсталостью, которые обучаются в специальных школах VIII вида. Для них разработаны учебные планы, программы и учебники. Детей же с умеренной умственной отсталостью (имбецильностью) из-за тяжелого недостатка развития познавательной сферы, а также выраженных физических и психических нарушений долгое время считали необучаемыми.

Сегодня для таких детей открываются специальные классы при школах VIII вида, но большая их часть воспитывается в семьях и детских домах-интернатах.

В настоящее время остаются действующими Программы обучения глубоко умственно отсталых детей, разработанные сотрудниками НИИ дефектологии АПН ССР в 1984 г.

В нашей школе в 1999–2000 уч. г. впервые был открыт 1 класс для детей с умеренной умственной отсталостью в количестве 8 человек. В 3 классе, когда детей стало 11, они были разделены на два класса.

В 2002–2003 уч. г. для этих детей был открыт еще 1 класс, а в 2006–2007 уч. г. организован первый выпуск таких детей.

В 2007–2008 уч. г. открыт класс учащихся, имеющих сложный дефект.

Дети с умеренной умственной отсталостью – это инвалиды, не способные к самостоятельной жизни, нуждающиеся в опеке, однако при создании специальных условий они могут быть в определенной степени социально адаптированы.

Жизненно важным для таких детей является развитие у них необходимых навыков, которые пригодятся им во взрослой жизни, а также навыков ориентации в окружающем мире. В связи с этим основными задачами выступают:

- развитие познавательной деятельности в процессе обучения;
- социально-бытовая адаптация;
- подготовка к посильным видам труда.

При работе с детьми с умеренной умственной отсталостью применяются как общедидактические принципы, среди которых доступность и наглядность, так и специальные, важнейший из них – принцип практической направленности. Согласно данному принципу содержание учебно-воспитательной деятельности должно способствовать обучению таких детей навыкам поведения, самообслуживания, посильным видам труда.

В младших классах обучение направлено на самообслуживание и ручной труд, в старших классах в большей степени на хозяйственно-бытовой труд.

По мнению различных исследователей, только в ходе практических занятий можно развивать и корректировать познавательную и эмоционально-личностную сферу у таких учащихся.

Помимо подготовки детей с умеренной умственной отсталостью к трудовой деятельности, важным является расширение социальных связей у таких детей. Поскольку дети-имбецилы обнаруживают значительные трудности в адаптации, в общении, в установлении контактов, то актуальной является работа по ориентировке в окружающем мире. Уроки по социально-бытовой ориентировке проходят в виде классных занятий, на которых дети учатся элементарным бытовым навыкам, а также овладевают нормами поведения в обществе. В ходе занятий они обучаются навыкам поведения в различных ситуациях: в магазине, дома, в автобусе и т. д. Опираясь на особенности умственно отсталых детей, а именно их способность к подражанию, необходимо многократно показывать какие действия следует им производить и как надо поступать в этих ситуациях. При этом длительные беседы с такими детьми оказываются неэффективными. Только при систематическом и многократном повторении формируются положительные навыки, необходимые для последующей жизни.

Что касается обучения учебным действиям: счету, грамоте, то эти занятия не являются основными, поскольку, часто, умея писать и считать, ребенок с умеренной умственной отсталостью не может применять эти умения в практической деятельности. При этом такие дети часто пассивны, с низким уровнем активности, слабым интересом к происходящему. Поэтому для улучшения их активной речи на уроках предлагаются ситуации, при которых дети учатся задавать вопросы, развивают общительность.

Важным является и комплексность в обучении, что предполагает не только одновременное прохождение одних и тех же тем на разных уроках, но и отработку определенных навыков и умений в различных видах деятельности.

Необходимо отметить, что с детьми с умеренной умственной отсталостью следует проводить обучение, направленное не только на передачу готовых навыков и знаний, но и на формирование у них элементарных навыков и умений ориентации в новых несложных заданиях. Эти задания часто проводятся в игровой форме и направляются учителем.

Многие авторы указывают на успешность таких детей только при условии посильности для них учебной работы. При этом в обучении наблюдается тенденция учитывать познавательные возможности ребенка и приспособлять к ним учебный материал. Однако мы согласны с авторами, которые указывают на необходимость увеличения самостоятельности таких детей. Необходимо, чтобы дети, преодолевая небольшие, доступные им трудности справлялись с работой. Это и подтверждается эмпирическими данными, согласно которым, лучшие результаты в развитии, социально-бытовой ориентации, приобретаются с учетом «зоны ближайшего развития» познавательных возможностей таких детей. Несмотря на то, что уровни трудности материала определяются программой, постоянно осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход, а содержание учебной деятельности определяет сам педагог. Для этого необходимо постоянное изучение таких детей. Педагог должен учитывать и типологические особенности детей с умеренной умственной отсталостью различных клинических групп. Вместе с тем необходимо учитывать особенности внимания, уровень утомляемости, работоспособности, темп работы таких детей. С этим связано и небольшое количество учащихся в классе.

В заключении важно отметить, что учет особенностей детей с умеренной умственной отсталостью позволяет в некоторой степени развивать их познавательную деятельность, а также по возможности адаптировать и интегрировать их в общество.

О.В. Филатова

кандидат психологических наук, доцент

И.П. Черкасова

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики

Владимирский государственный университет

им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Программа «Профессиональное самоопределение детей с заболеваниями органов зрения»

Социальная политика современного Российского государства расширяет возможности трудоустройства людей с ограниченными возможностями здоровья. Ряд нормативных правовых актов регулирует отношения, возникающие в связи с квотированием рабочих мест для трудоустройства инвалидов. С 2012 г. активно разрабатываются мероприятия, направленные «на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов, на обеспечение доступности профессионального образования, включая совершенствование методов профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, на подготовку специализированных программ профессионального обучения инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей» [2].

Как показывают многочисленные исследования, в большинстве случаев дефекты зрения – это врожденные или рано приобретенные дефекты, которые значительно усложняют ориентировочно-поисковую деятельность детей и снижает их активность. Эта особенность требует коррекции в период подготовки к школе и в процессе начального обучения.

В дальнейшем нарушения в сфере чувственного познания ограничивают возможности формирования у таких детей образов воображения. Недостатки чувственного опыта компенсируются в процессе реабилитационной работы с помощью мыслительных операций анализа и синтеза. Дефекты зрения вызывают сложности при сравнении объектов, следовательно, дети затрудняются в их классификации и систематизации; часто усваивают понятия догматически и формально ими оперируют. Вместе с тем, их мышление поддается коррекции при организованном восприятии и использовании сохранных функций зрительного анализатора.

В зависимости от вида и степени нарушения зрения выделяют такие особенности психики, как изменения эмоционально-волевой сферы, системы взаимодействия анализаторов, специфическое формирование образов, понятий, речи; нарушение соотношения образов и понятий в мышлении. Социальная депривация и ошибки семейного воспитания приводят к проблемам коммуникации с обычными сверстниками и взрослыми, формированию негативных черт характера.

Врачами отмечаются патология вегетативной нервной системы и соматическая ослабленность у значительной части детей с нарушениями зрения. Нарушения физического развития и сенсорного контроля услож-

няют пространственную ориентацию детей, свободу их передвижения и, как следствие, приводят к снижению двигательной активности, недостаточной мотивации к труду.

Такие дети часто затрудняются в самостоятельном выборе профессии. Сенсорная и социальная депривация характерны для них, и они могут сделать неадекватный выбор. Организуя работу по профессиональной ориентации, необходимо учитывать, что к слепым и слабовидящим людям на производстве будут предъявлять такие же профессиональные требования, как и к зрячим сотрудникам. Иными словами, они должны быть полноценными работниками. Поэтому важно сделать правильный выбор профессии.

Трудовые возможности слепых и слабовидящих нельзя назвать узкими. Всероссийское общество слепых выделяет многочисленные сферы деятельности, в которых могут работать люди с различными нарушениями зрения. Это пресово-штамповочное производство; деревообработка и изготовление мебели; механическая обработка металлов и других материалов; изготовление посуды из фарфора и фаянса, игрушек, тары, галантерейных и других изделий; конторско-канцелярские работы, финансовая деятельность, инженерно-технические работы; полиграфические работы; материально-техническое снабжение; работа на складе; нотариальное и юридическое обслуживание; рекламные и макетные работы, дизайн; культурно-просветительская деятельность и искусство; наука и научное обслуживание; образование; здравоохранение; сфера бытового обслуживания; пищевая промышленность; сельское хозяйство, индивидуальное предпринимательство и другие [3].

М.И. Земцова отмечает, что у людей с нарушениями зрения затрудняется усвоение трудовых навыков механизированного труда при частом переключении видов деятельности и изменениях производственно-технических условий. Чтобы избежать этого, необходимо детальное разделение труда, специализация на ограниченном количестве операций, закрепление за каждым человеком определенного рабочего места, оборудования, инструментов, приспособлений [1]. Особое значение приобретает обеспечение производственной безопасности.

Нередко люди с патологиями зрения выбирают интеллектуальный труд и становятся философами, историками, юристами, учеными, поэтами, музыкантами, учителями и т. д. В недалеком прошлом эти профессии были недоступны для большинства слепых и слабовидящих, так как они требуют получения высшего образования. Теперь этот барьер частично снят. Студенты с нарушениями зрения учатся в высших учебных заведениях, но они, с одной стороны, испытывают трудности в общении с обычными студентами, а с другой, – нуждаются в их помощи.

Таким образом, школьники с заболеваниями органов зрения нуждаются в специально организованной реабилитационной работе с ярко выраженным профессионально ориентированным направлением. Эту деятельность можно разделить на несколько этапов. На первом этапе необходимо определить профессиональные интересы, предпочтения, склонности личности к различным сферам профессиональной деятель-

ности. Важно знать особенности личности ребенка, его мотивацию выбора профессии. Полученные данные позволяют создать индивидуальную образовательную программу для каждого ребенка с проблемами зрения. В эту программу входит блок работы по профессиональной ориентации. Этот блок содержит организацию и проведение курсов по выбору (элективных курсов). Элективные курсы расширяют кругозор ребенка, дают знания, которые необходимы для его будущей профессии, помогают ему научиться общаться, организовывать свое рабочее и свободное время и т. п. В блок входят классные часы – занятия после уроков, на которых дети узнают о профессиях, которые они могут выбрать с учетом своего заболевания. Поднять их моральный дух могут рассказы о великих людях, которые так же страдали от недостатка зрения. Очень важная информация для старших школьников – мониторинг рынка труда, так как инвалиду по зрению сложнее быть конкурентоспособным, чем обычному человеку. Важно проводить практические занятия по формированию навыков написания резюме, общения с будущими работодателями. На заключительном этапе необходимо оценить проведенную работу с двух позиций. Во-первых, какие изменения произошли в личностной сфере детей, могут ли они сделать осознанный выбор будущей профессии, какие новые социальные навыки приобрели. Во-вторых, была ли данная работа проведена эффективно, какая помощь необходима педагогам и классным руководителям, какие рекомендации необходимо дать родителям, чьи дети страдают нарушениями зрения.

В связи с вышеизложенным нами была разработана программа «Профессиональное самоопределение детей с заболеваниями органов зрения», рассчитанная на 72 учебных часа. Программа направлена на формирование у *учащихся знаний*: значения профессионального самоопределения, требований к составлению личного профессионального плана; правил выбора профессии; представлений о профессиях и профессиональной деятельности; об интересах, мотивах и ценностях профессионального труда, а также психофизиологических и психологических ресурсах личности в связи с выбором профессии; понятий о собственных индивидуально-типологических особенностях, ведущих отношениях личности, эмоционально-волевой сфере, интеллектуальных способностях, стилях общения; значения творческого потенциала человека, карьеры.

По окончании обучения учащиеся должны иметь представления: о смысле и значении труда в жизни человека и общества; о современных формах и методах организации труда; о сущности хозяйственного механизма в условиях рыночных отношений; о предпринимательстве; о рынке труда.

Учащиеся должны уметь: соотносить свои индивидуальные особенности с требованиями конкретной профессии; составлять личный профессиональный план и мобильно изменять его; использовать приемы самосовершенствования в учебной и трудовой деятельности; анализировать профессиограммы, информацию о профессиях по общим признакам профессиональной деятельности, а также о современных формах и ме-

тодах хозяйствования в условиях рынка; пользоваться сведениями о путях получения профессионального образования.

Цели программы:

- актуализация процесса профессионального самоопределения старшеклассников с заболеваниями органов зрения;
- развитие у учащихся с заболеваниями органов зрения способности к профессиональной ориентации в современных социально-экономических условиях;
- ознакомление учащихся, имеющих заболевания органов зрения, с группами специальностей гуманитарного, технического, декоративно-прикладного направления;
- оказание школьникам с ОВЗ помощи в профессиональном самоопределении;
- формирование допрофессиональных знаний.

Задачи:

- повысить уровень психологической компетенции старшеклассников с заболеваниями органов зрения за счет вооружения их соответствующими знаниями и умениями, расширения границ самовосприятия, пробуждения потребности в самосовершенствовании;
- сформировать: положительное отношение учащихся к самим себе, осознанию своей индивидуальности; уверенность в своих силах применительно к реализации себя в будущей профессии;
- ознакомить старшеклассников с заболеваниями органов зрения со спецификой профессиональной деятельности и новыми формами организации труда в условиях рыночных отношений и конкуренции кадров;
- обеспечить возможность соотносить свои склонности и способности с требованиями профессиональной деятельности.

Принципы:

- 1) личностно-деятельностный принцип – организация деятельности в соответствии с возрастными и личностными особенностями учащихся;
- 2) принцип гуманизации предполагает снятие ограничений на пути свободного интеллектуального и личностного развития каждого;
- 3) принцип ненанесения ущерба предполагает такую организацию работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не нанесли учащемуся вред здоровью, состоянию или социальному положению;
- 4) принцип развития – перспективное планирование совершенствования полученного результата и извлечение уроков и ошибок;
- 5) принцип оптимальности (компетентности) требует от педагога-психолога браться за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и для решения которых владеет практически методами работы;
- 6) принцип сотрудничества – педагог-психолог работает в тесном сотрудничестве со всеми участниками образовательного процесса.

Методы: в ходе работы по программе предусмотрено, во-первых, использование комплекса психологических методик, направленных на изучение и анализ индивидуальных психологических качеств учащихся, а во-вторых, на обеспечение их психологического развития: «Дифферен-

циально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова, «Карта интересов» А.Е. Голомштока, Методика изучения профессиональных склонностей Л.А. Йовайши, «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, опросник изучения самооценки личности старшеклассника Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, Диагностика структуры сигнальных систем Э.Ф. Зеер, А.М. Павловой, Н.О. Садовниковой, анкетирование.

Формы работы:

- 1) индивидуальная и групповая работа;
- 2) практикумы, комбинированный урок, индивидуальные и групповые беседы; семинары, встреча с представителями отдельных профессий, ознакомительные экскурсии на предприятия, в учреждения, учебные заведения.
- 3) семинары, тренинги, «круглый стол»;
- 4) факультативы, спецкурсы;
- 5) сотрудничество с администрацией школ, предприятий, учреждений.

Основные направления деятельности:

- 1) диагностика;
- 2) консультирование;
- 3) коррекционно-развивающая работа;
- 4) просвещение;
- 5) тьюторское сопровождение.

Основные этапы реализации программы.

Этап планирования. Планирование целей, задач, тактики проведения работы на основании прицельного психологического обследования учащихся с заболеваниями органов зрения и психологического заключения об особенностях их развития.

Разработка программы и содержания занятий, выбор формы работы (индивидуальная или групповая). Отбор необходимых методик и техник работы, планирование форм участия родителей и педагогов в программе.

Организационный этап. Организация условий осуществления программы. Консультирование родителей. Подбор учащихся в группу. Информирование педагогов и администрации учебного заведения о плане проведения мероприятий. Обсуждение программы с педагогами, администрацией.

Этап реализации программы. Реализация программы. Проведение занятий с учащимися в соответствии с разработанной программой. Контроль динамики хода реализации программы.

Предоставление родителям обратной связи о ходе работы. Проведение родительских групп (в соответствии с планом). Информирование по запросу педагогов и администрации учебного заведения о промежуточных результатах работы. Внесение необходимых коррективов в программу.

Завершающий и обобщающий этап. Оценка эффективности программы. Оценка результатов программы с точки зрения достижений учащихся.

Таким образом, организуя специальную деятельность по профессиональной ориентации детей с проблемами зрения, необходимо использовать комплексный подход, который подразумевает учет времени приобретения патологии, ее глубину, характер, а также психологических особенностей личности таких детей. Важной является работа с членами их семей, а также с обществом, не всегда готовыми воспринимать инвалидов как обычных людей.

Список литературы

1. Земцова М.И. Слепота и трудоустройство слепых // <http://www.sisibol.ru/glazbol/91.shtml>
2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года N597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»// <http://www.rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html>
3. www.czn-shakhty.ru/cznfiles/rabotodateliam/perech.doc

Н.И. Фролова

учитель музыки,

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа (VIII вида)

№ 565 Кировского района Санкт-Петербурга

Дадим ребёнку шанс на успех

Сегодня уже ни для кого не секрет, что за последние десятилетия в России по разным причинам стремительно увеличивается количество детей, имеющих нарушения развития, зачастую в самых разнообразных сочетаниях. Одновременно в России, как и во всём мире, родители стали всё чаще оставлять таких детей на воспитание в семье, а не сдавать их в закрытые государственные учреждения. Всё это привело к резкому увеличению количества детей, оставшихся без всякой возможности получить образование, и их семей, лишённых какой-либо социально-психологической поддержки, поскольку ни законодательная база, ни коррекционно-образовательная практика оказались не готовыми к такому «буму». Проводя большую часть времени в кругу себе подобных, ребёнок постепенно утрачивал шанс адаптироваться когда-либо к жизни в обычной социальной среде. Даже ребёнок с минимальными, «пограничными», нарушениями довольно быстро вытеснялся из системы образования в систему здравоохранения, которая, по сути, не могла решить проблемы его психического развития, а только усугубляла их.

До недавнего времени в России существовала практика разделения детей на «обучаемых» и «необучаемых». Однако сегодня российское общество всё глубже начинает осознавать, что можно выжить и сохранить нравственное здоровье лишь в том случае, если оно будет заботиться обо всех своих членах, и в первую очередь о слабейших. Мировой и отечественный опыт со всей очевидностью показали, что эффективность реабилитации и гарантия достойного будущего для ребёнка, оставшегося в семье, неизмеримо выше, чем для помещённого в интернат. Поэтому в первую очередь встаёт задача помочь семье оставить у себя такого ребёнка: предоставить необходимую помощь в его развитии и обучении, гарантировать ему достойное будущее, сохранить семью це-

лой. Результатом такой заботы должно явиться обеспечение возможности, а затем и реализация взаимной интеграции в общество людей с ограниченными возможностями. Такая интеграция может быть основана только на обеспечении равных прав и в первую очередь права на образование, поскольку адекватной социализацией для любого ребёнка в определённом возрасте становится образование. С подросткового возраста и дальше интеграция в нормальный социум выражается для такого человека в адекватной его наклонностям и способностям профессионализации – основе его дальнейшего включения в общественно-полезный труд. Для того чтобы разрешить возникшее противоречие и на практике реализовать идею интеграции «особого» ребёнка в общество, необходимо создать эффективную систему реабилитации такого ребёнка. Эта система обязательно должна охватывать все стадии его жизненного пути: от ранней помощи до включения выросшего ребёнка в общественно-полезный труд, гарантирующий ему достойную жизнь в нормальном социуме. Право «особого» ребёнка на школьное обучение регламентировано Российским законодательством вполне определённо и твердо. Это право, помимо признанных Россией международных документов, определяется прежде всего Конституцией РФ. Прямым гарантом права «особого» ребёнка на школьное обучение выступает Закон РФ «Об образовании».

Для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии создаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Коррекционное учреждение обеспечивает воспитанникам условия для обучения, воспитания, лечения, социальной адаптации и интеграции в общество.

Основными направлениями деятельности учреждения являются организация коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения, психокоррекционная работа с детьми; оказание помощи обучающимся в профориентации, получении профессии, трудоустройстве и трудовой адаптации.

Система образования повернулась навстречу ребёнку с проблемами и настроена не на сегрегацию и вытеснение каждого ребёнка, требующего дополнительных усилий, а на принятие каждого ребёнка и решение соответствующих педагогических и организационных проблем, на обеспечение возможно более полной интеграции детей с нарушениями развития в общеобразовательную систему и общество в целом.

С 1992–1993 учебного года в школе № 565 Кировского района Санкт-Петербурга открыто отделение экспериментальных классов для обучения и воспитания детей с умеренной степенью умственной отсталости. Классы и группы продлённого дня для таких детей создаются с целью максимально возможной социализации этой категории учащихся, их подготовки и дальнейшего трудоустройства в учреждения органов социальной защиты или индивидуальной трудовой деятельности. В первые четыре года обучения осуществляется всестороннее психолого-медико-педагогическое изучение личности воспитанника, выявление его возможностей и индивидуальных особенностей с целью выработки форм и методов организации учебно-воспитательного процесса. Воспитанникам

прививается интерес к получению знаний, формируются навыки самостоятельности. Педагоги школы проводят работу по общему и речевому развитию учащихся, коррекции нарушений моторики, отклонений в интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах, в поведении. Учебные планы и программа воспитательной работы классов и групп продлённого дня для детей с умеренной степенью умственной отсталости разрабатываются коррекционным учреждением на базе основных общеобразовательных программ с учётом особенности психофизического развития и возможностей воспитанников и утверждаются педагогическим советом школы.

Приоритетными направлениями воспитательной работы с учащимися групп «Особый ребёнок» являются:

- укрепление и охрана здоровья, физическое развитие ребёнка;
- формирование и развитие продуктивных видов деятельности, социального поведения, коммуникативных умений;
- включение детей в домашний, хозяйственный, прикладной и до-профессиональный труд;
- расширение социальных контактов с целью формирования нравственного поведения, знаний о себе, о других людях, об окружающем микросоциуме;
- формирование на доступном уровне основ безопасности жизнедеятельности;
- развитие творческих умений и индивидуальных способностей ребёнка средствами игровой деятельности.

Конечной целью образования детей с особенностями психофизического развития во всех странах мира является их социальная интеграция. Поэтому весь процесс обучения и воспитания ребёнка с интеллектуальной недостаточностью направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию в обществе.

Ориентируясь на конечную цель специального образования и рекомендации Комитета по образованию Санкт-Петербурга, в программе воспитательной работы «Дадим ребёнку шанс на успех» определены пять разделов.

1. Я и здоровье

Цель: формирование у детей навыков санитарно-гигиенической культуры.

Главные идеи:

- пропаганда здорового образа жизни (в доступной форме);
- развитие навыков и умений рационального и бережного отношения к своему здоровью;
- воспитание грамотного отношения к медико-профилактическим мерам сохранения здоровья.

Содержание воспитательной работы:

- изучение состояния физического здоровья учащихся и определение возможных путей преодоления физического нездоровья;
- изучение отношения родителей учащихся к данной проблеме в школе и дома;

- содержательная сторона организации внеклассных мероприятий по охране здоровья учащихся;
- поощрение учащихся, демонстрирующих правильные умения и навыки санитарно-гигиенической культуры;
- поощрение родителей учащихся, поддерживающих деятельность школы в данном направлении;
- привлечение родителей – сторонников здорового образа жизни – к сотрудничеству с педагогами школы.

2. Я – гражданин

Цель: воспитание у школьников чувства любви к Родине, к «Малой родине», гордости за свою страну; расширение знаний учащихся о своем Отечестве.

Главная идея:

Программа отражает необходимый обществу к демократическому государству социальный заказ на воспитание гражданина своей Родины, патриота России.

Содержание воспитательной работы:

- знакомство с правами и обязанностями детей и подростков;
- развитие патриотических чувств учащихся через организацию и проведения внеклассных мероприятий, формирующих патриотизм на практике, а не на словах (акция «Подарок солдату», поздравление ветеранов войны, возложение цветов и т. д.);
- создание условий для проявления истинного патриотизма, любви к Родине, школе, району, в котором ученик растёт;
- посещение мест, связанных с памятью поколений;
- демонстрация примеров проявления гражданской позиции и мужества.

3. Я и общество

Цель: формирование и воспитание навыков культуры поведения учащихся.

Главные идеи:

- формирование качеств, составляющих культуру поведения;
- формирование культуры взаимоотношений (поведенческих основ);
- формирование отношения к этикету как норме жизни общества.

Содержание воспитательной работы:

- изучение нравственной воспитанности учащихся и определение возможных путей коррекции необходимыми методами и формами воспитательного воздействия.
- учёт возрастных и психологических особенностей в организации деятельности учащихся по данному направлению.
- создание условий для проявления учащимися собственных достижений в проявлении своих нравственных качеств.
- воспитание у учащихся чувства ответственности за своё поведение.
- поощрение учащихся, совершающих нравственные поступки.
- воспитание у учащихся преодоление в себе желания к проявлению безнравственных поступков.

4. Я – петербуржец

Цель: воспитание гражданина Великого города, уважающего его историю, традиции и культуру.

Главные идеи:

- использование прошлого как сокровищницы моральных примеров, высоконравственных поступков;
- развитие интереса учащихся к современной жизни города;
- воспитание деятельностной, созидательной любви юных жителей к своему городу.

Содержание воспитательной работы:

- формирование представлений об уникальности, неповторимости, сказочности нашего города;
- значение архитектурных объектов как памятников истории и культуры, достопримечательностей и символов нашего города;
- систематизация знаний об истории и культуре Санкт-Петербурга и его области;
- проведение мероприятий, посвящённых памятным датам и событиям Великой Отечественной войны;
- знакомство учащихся со своим районом;
- участие учащихся в субботниках;
- соблюдение правил поведения горожанина-петербуржца.

5. Я – семьянин

Цель: формирование поведенческих основ и взаимоотношений ребёнка в семье.

Главные идеи:

- воспитание навыков самообслуживания.
- трудовое воспитание.
- формирование культуры взаимоотношений в семье (поведенческих основ).
- освоение трех уровней этикета: «Не мешай окружающим людям», «Будь приятен окружающим людям», «Помогай окружающим людям».
- изучение социальных семейных ролей (отец – мать, сын – дочь, внук – внучка, брат – сестра).
- воспитание у учащихся заботы о близких людях.
- формирование отношения к этикету, как норме жизни.

Содержание воспитательной работы:

- изучение взаимоотношений детей и родителей, атмосферы в семьях учащихся.
- удовлетворение потребностей родителей в консультативной помощи психолого-социальной службы школы.
- разностороннее просвещение родителей учащихся по вопросам специальной психологии и специальной педагогики.
- создание благоприятной атмосферы общения, направленной на преодоление конфликтных ситуаций в системе «учитель-ученик-родитель».

- привлечение родителей учащихся к активному участию в жизни школы, класса.
- поощрение родителей, активно сотрудничающих с педагогами школы по вопросам воспитания учащихся.

Настоящая программа является ориентиром для каждого педагога, работающего в школе с детьми группы «Особый ребёнок».

Работа по представленной программе требует от педагога-воспитателя творческого подхода, знаний специальной психологии учащихся коррекционной школы (VIII вида), а также владения различными методами педагогической диагностики. Каждое направление в программе содержит главные идеи, цели и задачи воспитания. Кроме того, во всех перечисленных разделах (направлениях) представлены понятийный словарь, содержание и формы работы, традиционные мероприятия с учётом возрастных особенностей учащихся.

Программа воспитания реализуется в каждом классном коллективе и имеет непосредственный выход на общешкольный уровень при проведении коллективных творческих дел по каждому из пяти вышеперечисленных направлений.

Таким образом, воспитательная система школы охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние социально-природной, предметно-эстетической среды, непрерывно расширяющееся воспитательное пространство.

М.Р. Хайдарпашич

*кандидат педагогических наук, зав. лаб. компьютерных технологий обучения детей,
Институт коррекционной педагогики Российская академия образования*

Компьютерные инструменты для развития представлений о мире в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ

В концепции Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ впервые выделяются два взаимосвязанных компонента образования: «академический» и жизненной компетенции. Образование предлагается считать качественным только в том случае, если ребенок осваивает оба компонента образования (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова).

Развитие жизненной компетенции детей с ОВЗ включает в себя формирование полноценной картины мира, основой которой служит упорядоченный во времени и пространстве осмысленный личный жизненный опыт впечатлений, наблюдений и действий.

Целью нашего исследования было выявление вариантов развития представлений о мире у детей, находящихся в разных условиях обучения. В контексте новых стандартов образования важно выявить не столько умение ребенка правильно разложить картинки по временам года, сколько проверить его способность самостоятельно аргументировать их дифференциацию, выделяя всё наиболее существенное и опираясь на личный опыт впечатлений, наблюдений и действий. Использовался ком-

пьютерный инструмент «Лента времени» (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская), так как с его помощью можно достаточно оперативно решать эти задачи по отношению к разным категориям детей.

В эксперименте участвовало 60 детей дошкольного возраста (средний возраст 6,8 лет): дети без ограничений здоровья (30 чел.); с общим недоразвитием речи III уровня (10 чел.); с задержкой психического развития (10 чел.); дети с нарушенным слухом, преимущественно с сенсоневральной тугоухостью III–IV степени (10 чел.). Условия дошкольного воспитания и обучения испытуемых различались. Нормально развивающиеся старшие дошкольники были представлены тремя группами: одни воспитывались в традиционной группе массового ДООУ; вторые – в смешанной группе¹ совместно с детьми с нарушенным слухом, третьи – также в смешанной группе, но при поддержке сурдопедагога. Испытуемые с ОНР, ЗПР воспитывались в специальных дошкольных учреждениях. Испытуемые с нарушенным слухом воспитывались и обучались в смешанной группе массового ДООУ.

Компьютерный инструмент «Лента времени» вначале использовался для последовательного предъявления ребенку знакомых ему по личному опыту образов окружающего мира в фотографиях. От ребенка требовалось соотнести каждую с календарным временем, при этом гипотеза ребенка отмечалась на динамической модели года – ленте времени.

Далее компьютерный инструмент помогал предъявить ребенку в наглядном виде зафиксированный результат дифференциации им ранее предъявленных фотографий. Теперь требовалось обосновать гипотезу. При этом предметом внимания взрослого было не только и не столько соотнесение образа мира с календарным временем. Нас интересовало, как ребенок выделяет имеющиеся на фотографии существенные признаки сезона, может ли использовать в аргументации личный жизненный опыт – накопленные впечатления наблюдения и действия в сфере сезонных явлений.

В результате проведенного эксперимента были получены эмпирические данные, анализ которых позволил выявить четыре варианта развития представлений о мире у детей к концу дошкольного возраста.

Вариант А. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, самостоятельно аргументировать их дифференциацию, выделяя всё наиболее существенное и опираясь на личный опыт впечатлений, наблюдений и действий.

Пример:

«Это весна или лето, скорее всего лето, потому что солнышко выглядывает, травка вся зеленая, и на деревьях все зеленое. Вот тут цветы. А мы, когда ездили в деревню, нашли очень много грибов, мы за пакетом ездили, их собирали. Потом дедушка привез их, и они там суп грибной варили. Еще на рыбалку ездили. Я 10 карасиков поймал. Котятам отдал. Мы в дождливую погоду поехали, тогда лучше ловится. – Хорошо, Дим, так какое время года? – Лето».

¹ В 2012 г. принято «Типовое положение о дошкольных образовательных учреждениях», где смешанные группы получили новое название – группы комбинированной направленности (приказ Минобрнауки России от 27 окт. 2011 г.).

Вариант В. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, при побуждении взрослого может выделить всё наиболее существенное, актуализировать личный опыт впечатлений наблюдений и действий. Возникающие в отдельных случаях затруднения стремится разрешить при помощи коммуникации со взрослым.

Пример:

«Это тоже осень. – Почему? – Потому что листья разноцветные. – А здесь только один лист. – Да, один разноцветный лист. – И что с ним случилось? – Он упал. – А трава какая? – Трава начинает потихоньку пропадать. – А трава какая? – Ну, такая замерзшая. – Да, инеем покрытая. А ты видела иней на траве? – Да, когда иней, значит зима скоро. Я не люблю зиму. Одеваться тепло надо, на велосипеде кататься нельзя. – Значит, какое время года? – Осень».

Вариант С. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, однако ориентируется на фрагмент вместо целого, устойчиво фиксируясь на отдельных деталях, стремится к механическому обоснованию, не замечая несоответствия между содержанием образа и используемыми для его описания «штампами». Он не умеет и не стремится самостоятельно опираться на личный опыт впечатлений наблюдений и действий при дифференциации образов и ее аргументировать. Нуждается в развернутой поэтапной помощи взрослого в актуализации («проработке») личного жизненного опыта, выделении всех существенных деталей и их целостном и контекстуальном осмыслении при соотнесении образа мира с календарным временем.

Пример:

«А вот это, какое время года? – Весна. – Молодец. Почему это весна? – Потому что снег тает. – Молодец. Снег тает. А еще почему? – Не знаю. – Ну, подумай. – ... – Что еще есть на картинке? – Потому что травка первая появилась. – Молодчина, а еще почему? – Потому что снег тает, небо голубое. – Отлично, а еще почему? – Потому что почки появились. – Конечно. Умница. Почки появились на деревьях, снег тает, травка появилась. Молодец, Илюша. Так, все-таки, какое это время года? – Весна. Потому что снег тает».

Вариант D. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить со временем лишь отдельные знакомые образы мира, при этом стремится к ориентировке на фрагмент вместо целого, не может и не стремится самостоятельно опираться на личный опыт впечатлений, наблюдений и действий при дифференциации образов и аргументации. Нуждается в длительной поэтапной специфической помощи взрослого, учитывающей весь комплекс особых образовательных потребностей ребенка.

Пример:

– А это? – Осень. – Почему? – Потому что на деревьях нет листьев. – Совсем нет? – Ну, немножко. – Немножко есть. Правильно. А они большие или маленькие? – Маленькие. – А на земле что есть? – Немного травки. – Да. Так какое время года? – Осень. – Смотри, на земле лежат старые прошлогодние листья, появилась молодая травка, ее немного, на деревьях стали появляться первые маленькие листочки. Так какое время года на фотографии? – Лето. Весна. – Так какое же время года на фотографии? Весна или Лето? – ...– У нас сейчас какое время года? – Весна. – Хочешь посмотреть в окно? – Да, хочу. – Похоже это или не похоже? – Чуть-чуть похоже. – Там тоже листочки появляются? – Да. – А травка уже есть? – Да. А мы с бабушкой видели, как листочки из почек раскрываются. – Здорово! А теперь вернись и посмотри на картинку. Похоже на то, что за окном? – Да. – Так, какое время года на фотографии? – Осень

Выяснилось, что к концу дошкольного возраста нормально развивающиеся дети демонстрируют более благоприятные варианты развития представлений о мире (А и В). Детям же с нарушениями речи, слуха и с ЗПР такие варианты не были свойственны, вариант В наблюдался в единичных случаях. К концу дошкольного возраста умение формировать представления о мире в контексте жизненной компетенции не продемонстрировал ни один ребенок с нарушениями развития. Наиболее типичным для них оказался вариант С, а в отдельных случаях встречался и самый неблагоприятный вариант Д.

Если ребенок демонстрирует вариант А, это означает, что его представления о мире соответствуют возрасту и требуется следить за благополучием их дальнейшего развития в школе.

Если ребенок демонстрирует вариант В, также достаточно благополучный, это означает, что ему еще требуется коррекционная помощь, прежде всего в освоении умения самостоятельно опираться на личный опыт впечатлений, наблюдений и действий в сфере сезонных явлений при соотнесении образа мира со временем; самостоятельно аргументировать принятое решение о соответствии образа мира календарному времени, самостоятельно выражать сомнение и просить помощи взрослого в случае затруднения.

Неблагополучный вариант С развития представлений о мире означает, что ребенку необходима развернутая и поэтапная помощь дефектолога в преодолении фрагментарности и однозначности представлений, ориентировки на механическое запоминание отдельных стандартных признаков сезона. Такому ребенку требуется формировать умение опираться на личный опыт впечатлений, наблюдений и действий в сфере сезонных явлений при соотнесении образа мира со временем; выделять существенное и самостоятельно аргументировать принятое решение о соответствии образа мира календарному времени; формировать умение выражать сомнение и просить помощи взрослого в случае затруднения.

Если развитие его представлений относится с наиболее неблагоприятному варианту развития представлений – варианту D, то ему необходима развернутая поэтапная коррекционная работа, учитывающая весь комплекс особых образовательных потребностей ребенка.

Умение дефектолога выбирать компьютерные инструменты, учитывающие особые образовательные потребности детей с ОВЗ, выявлять с их помощью варианты развития детей с одним и тем же ограничением здоровья и опираться на эти варианты при постановке индивидуальных развивающих и коррекционных задач обучения становится обязательным в контексте разрабатываемых стандартов образования детей с ОВЗ.

Е.С. Хименкова
учитель-дефектолог,
Сясьстройская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат

Сурдопедагогическое сопровождение ребенка с кохлеарным имплантом в образовательном учреждении

Стремительное распространение кохлеарной имплантации, а также снижение возраста проведения операции активизировало обсуждение проблемы интегрированного обучения. Каждый ребенок с отклонениями в развитии должен иметь возможность реализовать свое право на получение образования в любом типе образовательного учреждения и получать при этом необходимую ему специализированную помощь (Малофеев Н.Н.)

При переходе имплантированного ребенка из дошкольного образовательного учреждения в школу перед родителями встает задача выбора образовательной среды, в которой будет учиться их ребенок.

В проекте концепции федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья говорится о том, что выбор образовательного маршрута детей с кохлеарными имплантами зависит от точности определения его актуального социально-психологического статуса. Если ребенок с кохлеарным имплантом достиг к моменту поступления в школу уровня развития, близкого возрастной норме и имеет положительный опыт общения со здоровыми сверстниками, он может получать образование, сопоставимое по конечному уровню с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. Обязательной является систематическая специальная психолого-педагогическая помощь в формировании полноценной жизненной компетенции – создание условий для реализации особых образовательных потребностей. Обучаясь в массовой школе, имплантированный ребенок должен овладеть общим содержанием школьного образования в единые со слышащими сверстниками сроки.

Слышащие родители детей с кохлеарными имплантами всегда заинтересованы в том, чтобы их ребёнок мог учиться в школе рядом с домом. Специальные образовательные учреждения часто отдалены от дома, что вынуждает родителей оставлять их там круглосуточно, забирая домой только на выходные или каникулы. Все это определяет стремление родителей к тому, чтобы их ребенок обучался в обычной школе.

Однако имплантированный ребенок нуждается в систематической профессиональной поддержке сурдопедагога, которую он нередко не может получить, посещая общеобразовательное учреждение.

Особую проблему представляет неподготовленность учителей массовых школ к проблемам ребенка при обучении в обычном классе. Для полноценного включения ребенка с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы необходимо выявить и реализовать его особые образовательные потребности, обусловленные как спецификой психофизического и слухоречевого развития такого ребенка, так и условиями

обучения в классе со слышащими сверстниками (Т.А. Соловьева.) которые включают в себя развитие целого комплекса способностей:

- воспринимать звучащую речь в разных акустических условиях;
- понимать речь и правильно оценивать действия собеседника в различных коммуникативных ситуациях;
- составлять продуктивные речевые высказывания;
- обобщать собственный жизненный опыт в процессе взаимодействия с окружающим миром и активно использовать его в общении и обучении;
- выстраивать товарищеские и дружеские отношения со сверстниками.

Сложной является проблема подготовки учителей массовой школы к обучению ученика с недостатками слуха. Учителя массовой школы недостаточно осведомлены о наличии у таких детей особых образовательных потребностей. Как показывают наблюдения, учителя массовых школ после первого года обучения стараются избавиться от такого ребенка, зачастую не прилагают никаких усилий, ссылаясь на большое количество учеников и нехватку времени заниматься таким ребенком. Имплантированный ребенок, обучающийся в массовой школе, лишенный сурдопедагогической помощи, игнорируемый учителем, не развивается, у него не формируется учебная мотивация. В результате такие дети после первого года обучения поступают в коррекционную школу.

Для повышения успешности имплантированного ребенка в общении и взаимодействии со взрослыми и сверстниками в массовой школе и для усвоения образовательной программы необходима специальная (коррекционная) помощь со стороны сурдопедагога. Также оказание сурдопедагогом методической помощи учителю. Обязательно предусматривается сохранение индивидуальной коррекционной помощи такому ребенку. Методические принципы, направленные на обеспечение системного усвоения знаний обучающихся с кохлеарным имплантом включают:

- развитие сохраненных функций, личностных особенностей детей;
- принцип диагностики и коррекции;
- деятельностный принцип;
- учет индивидуальных особенностей личности;
- использование межпредметных и внутрипредметных связей;
- усиление практической направленности изучаемого материала;
- опору на жизненный опыт ребенка;
- опору на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности.

Психолого-дидактические принципы коррекционно-развивающих технологий предусматривают:

- введение в содержание обучения разделов, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложных разделов программы;

- использование методов и приемов обучения с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка, т. е. создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей;

- коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития.

Необходимо создание условий взаимодействия сурдопедагога с учителем, обучающим имплантированного ребенка, которые обеспечат компенсацию и коррекцию психофизических особенностей, позволят формировать и развивать речевую деятельность, слуховое восприятие и произношение, мышление, словесную память, личностные качества. К таким условиям, по нашему мнению, относятся:

- специальные образовательные программы, соответствующие требованиям государственного стандарта;

- разработка и внедрение технологий учебной деятельности с использованием специальных методов, приемов, способствующих усвоению знаний, умений, навыков;

- дифференцированный подход, реализуемый при комплектовании классов, групп с учетом рекомендаций Областного центра диагностики и консультирования;

- индивидуальный подход к каждому обучающемуся, включающий конкретную педагогическую помощь, специальные методы и средства обучения компенсации и коррекции дефекта;

На сегодняшний день необходимо овладение учителями массовых школ специальными знаниями и педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей (Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко). Поэтому тесное сотрудничество и взаимодействие учителей массовой школы со специалистами коррекционного учреждения, в котором организована специальная образовательная среда с её особенностями, сложилась определенная система коррекционно-развивающей работы с использованием современных технологий обучения, специальных средств, методов, форм организации учебной деятельности, учащимся оказывается максимальная помощь по коррекции и компенсации отклонений в психофизическом развитии, дифференцированная коррекционно-развивающая помощь по преодолению недостатков в речевом, познавательном и социальном развитии, даст положительные результаты, так как оно позволит сохранить гарантированную государством коррекционную помощь в полном объеме и обеспечить и социальную, и образовательную интеграцию с учетом уровня развития каждого конкретного ребенка (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко).

Принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные: к вопросу о формировании инклюзивной готовности будущих педагогов

Инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3; ст. 2 (27)] постепенно и поступательно определяет позиции в современном социальном и образовательном сообществе разных стран, в том числе и в Республике Беларусь. Инклюзивное образование детерминирует формирование особого образовательного пространства, в котором инклюзивность является инструментом обеспечения доступности образования для всех.

Нельзя не согласиться с позицией исследователей, определяющих образовательное пространство как «существующее в социуме “место”, где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляются специальные виды деятельности разных систем, связанных с развитием индивида и его социализацией» [1]. По своей сути инклюзивное образовательное пространство призвано обеспечить в доступном для каждого участника формате реализацию образовательных и межличностных отношений, возможности личностного (когнитивного, эмоционального, социального) развития, социализации, саморазвития и самоизменения. Решение этой задачи предполагает переосмысление содержания и функций профессионально-педагогической деятельности педагога к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства, а также поиска путей формирования готовности будущего педагога к выполнению этих функций в новых профессиональных условиях. Очевидно, что инклюзивная готовность будущих педагогов (сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях [4, с. 190]) является важнейшей детерминантой, обеспечивающей возможность создания условий обучения «особых» детей в массовой школе. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов лежит в плоскости задач, решаемых учреждениями высшего образования, осуществляющими подготовку педагогических кадров, и определяется содержанием педагогического образования.

Одним из важных положений в определении содержания высшего образования, позволяющего формировать инклюзивную готовность будущих педагогов, является принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные. Реализация этого принципа позволяет обеспечить компетентностный подход в подготовке будущего педагога инклюзивного образования и предполагает проведение структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельно-

сти, выявление групп (классов) практических задач, которые предстоит решать педагогу, определения необходимых компетенций педагога, обеспечивающих их решение, а также обозначение правил реализации этого принципа.

Структурно-функциональный анализ педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования позволяет установить ее компонентный состав, способ организации и взаимосвязи компонентов, а также функциональное назначение каждого компонента. Так, структурными компонентами выступают:

диагностический (функции: определение характера особых образовательных потребностей учащихся; выявление причин затруднений в осуществлении учебной деятельности, общении и взаимодействии в коллективе детей; разработка индивидуальных образовательных программ на основе результатов педагогической диагностики с учетом специфики образовательных потребностей учащихся);

конструктивно-проектировочный (функции: отбор и композиция учебного материала, его адаптация к разнообразным образовательным потребностям детей; выбор методов обучения, удовлетворяющим образовательным потребностям всех детей; определение условий использования специальных методов и средств обучения, адекватных особым образовательным потребностям детей; планирование и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей учащихся; определение векторов взаимодействия участников группы сопровождения ребенка с ООП в образовательном пространстве и т. д.);

организаторский (функции: система действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности и общения; работа по созданию единой родительской инициативы; организация согласованной деятельности по сопровождению ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве и др.);

коммуникативный (функции: установление педагогически целесообразных отношений педагога с учащимися, всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, социальными институтами, общественными организациями и т. д.);

рефлексивный (функции: анализ эффективности собственной деятельности, деятельности и взаимодействия детей, результатов общения и взаимодействия со всеми детьми);

прогностический (функции: проектирование дифференцированных образовательных результатов с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей детей; прогнозирование жизненной перспективы детей с особыми образовательными потребностями и ее обеспечение условиями инклюзивного образования и др.).

Компоненты профессионально-педагогической деятельности имеют нелинейную концентрическую взаимосвязь, обусловленную содержанием решаемых практических задач.

Реализация профессионально-педагогических функций предполагает решение различных практических задач. Нельзя не согласиться с исследователями [3], выделяющими следующие группы практических задач:

- аналитико-рефлексивные (анализ и рефлексия содержания инклюзивного образовательного процесса, в том числе при реализации индивидуальных образовательных программ учащихся с особыми образовательными потребностями; характера отношений между участниками образовательного процесса в условиях инклюзивного образовательного пространства, возникающих проблем и затруднений и др.);

- конструктивно-прогностические (построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребенка; выработка и принятие педагогических решений, прогнозирование результатов и последствий этих решений; прогнозирование результатов образования на основе индивидуализации образовательного процесса);

- организационно-деятельностные (выявление и использование условий реализации оптимальных вариантов образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей учащихся, сочетание различных видов педагогической деятельности; согласованная совместная деятельность участников группы сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовательном пространстве);

- оценочно-информационные (сбор, обработка и хранение информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы; мониторинг и объективная оценка эффективности сопровождения образовательного маршрута ребенка с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовательном пространстве);

- коррекционно-регулирующие (коррекция хода, содержания и методов образовательного процесса с учетом образовательных потребностей всех учащихся).

При этом следует учитывать характеристики полисубъектности и вариативности инклюзивного образовательного пространства, что позволяет также включить диагностико-консультативные (педагогическая оценка индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребенка, характера его учебной деятельности, причин имеющихся затруднений; проведение консультаций с участниками группы сопровождения, родителями и другими заинтересованными лицами и др.) и коммуникативные (выявление и использование эффективных и адекватных актуальным возможностям каждого ребенка способов, каналов и техник коммуникации) задачи.

Принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов может быть реализован при соблюдении следующих правил:

- образовательный процесс подготовки будущих педагогов должен отвечать требованиям компетентностного подхода и обеспечивать «переплавку» знаний в компетенции;

- на основе структурно-функционального анализа педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования следует определить содержание практических задач, которые предстоит решать будущему педагогу и провести их классификацию;
- необходимо сформулировать комплекс профессиональных и социально-личностных компетенций будущих педагогов, обеспечивающих эффективность решения практических задач;
- следует провести анализ содержания отдельных предметных областей образовательной программы подготовки будущих педагогов с позиций определения возможности формирования готовности будущих педагогов к решению практических задач в условиях инклюзивного образования;
- важно разработать различные формы учебных задач (педагогические ситуации, обобщенные профессиональные задачи, миникейсы, задания, упражнения и др.), определить их место в изучении различных учебных дисциплин и методические условия эффективного использования.

Список литературы

1. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность // *Alma mater*. – 2006. – № 1.
2. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. – М.: Логос, 2000. – 422 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27).
4. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного формирования // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева*. – 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.

Л. Хоппе

кафедра аудиопедагогики,

Институт реабилитационных наук, Университет им. Гумбольдта, Берлин

Проблемы нарушения нейромоторной регуляции в раннем детском и младшем школьном возрасте в результате задержки нейросенсомоторного развития у детей на базе персистирующих рефлексов

Каждый ребенок рождается с набором врожденных рефлексов, которые гарантируют ему выживание в первые дни и месяцы жизни. Это в основном множественные незрелые двигательных реакций, обусловленные нормальным постуральным мышечным тонусом. Эти двигательные «ответы» возникают автоматически при воздействии определенного раздражителя и называются рефлексам (или примитивными реакциями) новорожденных. Они составляют систему защитных рефлексов, и их развитие начинается уже во внеутробный период. В ходе созревания центральных отделов головного мозга во время беременности и на первом году жизни эти безусловные рефлекс должны подавляться и вытесняться более высокими нейробиологическими процессами. Одни из них, такие как рефлекс Моро, поисковый и хватательный рефлекс, исчезают в процес-

се развития, а другие видоизменяются и сохраняются на всю жизнь. Если это не происходит, то возникает нарушение неврологической регуляции в процессах возбуждения, и торможения и *персистирующие* (т. е. сохраняющиеся постоянно) *патологические примитивные рефлекс* ребенка препятствуют дальнейшему процессу миелизации нервов и становятся весомым длительным препятствием для развития процессов *автоматизации* различных высших жизненно важных способностей (пространственная ориентация, координация движения, концентрация, овладение навыками чтения и письма, плавания и др. (Sally Goddard Blythe; 1990).

Изучением нарушения этого процесса нейросенсорного созревания и синдромом нейрофизиологической задержки раннего развития впервые занимались ученые из Института нейрофизиологической психологии (Institute for Neuro-Physiological Psychology – INNP) из Честера в Великобритании. На влияние персистирующих рефлексов на нейро- и сенсомоторное развитие ребенка, а также их влияние на процессы обучения и социального поведения детей раннего и младшего школьного возраста обратили свое внимание уже большое число ученых, медиков, физиотерапевтов, микробиологов, биомехаников и психологов (Bobath (1977); Aures (1979); Göllnitz (1980); Vojta (1988); Kesper/ Hottinger (1994); Sally Goddard Blythe (1996–2011); Nancy P. Finnie, (2005); Gündel / Reiter (2007); С. Масгутова (2007–2009). Еще раньше этим вопросом занимались и русские ученые И. Павлов и И. Сеченов, нейрофизиолог А. Ухтомский, Н. Бернштейн, П. Анохин, психолог Л. Выготский. Все эти ученые связывали рефлекс новорожденного как с высшей нервной деятельностью, так и с низшими нервными функциями. Они считали, что примитивные рефлекс не только выполняют защитную роль в ответ на стресс или опасность, но также являются основой для гармоничного физического, эмоционального и интеллектуального развития. Приведем цитату Льва Выготского (1930): «Самые первые рефлекс новорожденного никуда не исчезают, они продолжают работать, но уже функционируя в составе формаций высшей нервной деятельности».

Рефлекс – автоматические стереотипные бессознательные движения, управляемые стволом головного мозга. Они развиваются еще в утробе матери и необходимы для процесса рождения или сразу же в первые часы и дни после родов. Рефлекс должны постепенно в первые 2–6 месяцев исчезнуть или интегрироваться в более сознательные функции головного мозга, способствующие развитию ребенка. Рефлекс исчезает (угасает) только после того, как он созрел и был вызван после рождения.

Может случиться, что рефлекс не сформировался до конца или не мог быть активирован (вызван) и поэтому не может угаснуть (остается на фазе несозревания).

Например, при кесаревом сечении многие рефлекс не вызываются, так как для их возникновения необходимы условия естественного прохождения плода через родовые пути матери. (В Германии сейчас 33 % родов с кесаревым сечением). Или если плод закручивается в пуповину еще в утробе матери, то не может развиваться и созревать рефлекс Мо-

ро (его защитное назначение раскидывать руки в сторону, когда к плоду приближается пуповина). Ребенок может родиться в асфиксии со всеми из этого вытекающими последствиями.

Некоторые рефлексy, которые уже есть у новорожденного, сохраняются на всю жизнь (например, роговичный рефлекс, который проявляется миганием на любое прикосновение к роговице глаза). Или температурный рефлекс, который к счастью, не исчезает, не инабилитируется всю жизнь – мы сразу же отдергиваем руку от горячего, обжигающего предмета и не раздумываем сначала: «о, мне кажется, что я могу обжечь руку, если буду продолжать держаться за эту горячую, дымящуюся паром кастрюлю».

Иные рефлексy носят транзиторный характер и угасают через несколько месяцев. Уступая место созревающим сознательным действиям и двигательным механизмам, они впоследствии переходят в автоматизмы и управляются уже из кортекса при участии сознания растущего ребенка.

Так как кора головного мозга у новорожденного еще не функционирует в полном объеме, то существуют безусловные рефлексy (автоматизмы), которые контролируются более примитивными центрами головного и спинного мозга. Здоровый ребенок должен к рождению иметь определенный набор физиологических автоматизмов, которые исчезают к 3–4 месяцам. Отсутствие врожденных рефлексов считается патологией, так же как и их несвоевременное угасание.

Основные *жизненно важные* безусловные рефлексy новорожденных: дыхательный; сосательный; глотательный; рефлекс кляпа; поисковый (искательный) рефлекс Куссмауля; хоботковый рефлекс (рефлекс ротовой Эшериха); ладонно-ротовой рефлекс Бабкина; верхний хватательный рефлекс (Янишевского); рефлекс подвешивания Робинсона.

Далее: нижний хватательный рефлекс (подошвенный рефлекс), рефлекс Бабинского, пяточный рефлекс Аршавского, рефлекс Галанта, рефлекс Переса, рефлекс опоры, рефлекс автоматической ходьбы, или шаговый рефлекс, рефлекс ползания по Бауэру.

Очень большое значение имеет *рефлекс охватывания Моро!*

Следующую группу врожденных рефлексов представляют *защитные рефлексy*:

- а) верхний защитный рефлекс;
- б) «утиный» рефлекс – при попадании струи воды или воздуха на область носа новорожденный задерживает дыхание;
- в) зрачковый рефлекс – яркий свет вызовет сужение зрачка;
- г) мигательный рефлекс – если подуть в личико малыша, то он прищурит глазки;
- д) рефлекс отдергивания ноги и др.

Очень важны *шейно-тонические рефлексy или позотонические рефлексy*:

- асимметричный шейный тонический рефлекс (АШТР);
- симметричные тонические шейные рефлексy (СШТР);
- лабиринтный тонический рефлекс (ЛТР);
- рефлекс Ландау.

Эти рефлексy в норме исчезают в первые 2–3 месяца. Так по мере угасания безусловных и шейно-тонических рефлексов ребенок начинает удерживать голову, сидеть, стоять, ходить и осуществлять другие произвольные движения. Задержка развития тонических рефлексов (свыше 4 месяцев) свидетельствует о поражении центральной нервной системы новорожденного. Сохраняющиеся тонические рефлексy препятствуют дальнейшему развитию движений ребенка, формированию тонкой моторики.

Всего отмечается 24 врожденных рефлексa и в дополнение к ним рефлекс плавания.

Проблемы с рефлексами – первые симптомы патологии центральной нервной системы, поэтому необходимо сразу обращаться к врачу педиатру или неонатологу. Повторный осмотр обязательно должен состояться спустя назначенное время – оно может быть различным в зависимости от предполагаемого характера патологии – от нескольких дней до месяца, что поможет исключить имевшиеся подозрения или при необходимости провести своевременное лечение. Ребенок меняется каждый день, и проявление рефлексов зависит от целого ряда условий (сытости, усталости и многих других). Очень важно проверять врожденные рефлексy в динамике. Вовремя начатое лечение – залог здоровья ребенка в будущем!

Рефлексy имеют двойное назначение – *защищать и развивать*.

Как автоматический произвольный бессознательный ответ на стресс или опасность, они служат для защиты и выживания. Благодаря их наличию новорожденный ребенок может адаптироваться в новых условиях вне утробы матери: познакомиться с силой притяжения и реагировать на всевозможные внешние раздражители. Но также важно и то, что рефлексy являются неврологической базой для двигательного и интеллектуального развития. В рефлексорных двигательных паттернах мы можем распознать зарождение контролируемого, осознанного и умелого поведения. В ходе созревания мозговых центров ребенок приобретает новые возможности для движения, и врожденные рефлексy должны угасать и уступать место новыми сознательным навыкам, например целенаправленное хватание предметов. Если эти рефлексy по какой-то причине остаются, то они влияют на дальнейшее развитие ребенка.

*Возникновение и угасание (подавление) некоторых основных врожденных рефлексов**

Рефлекс	Возникновение	Подавление
FPR – подавляющий страх	5 Н.Б.	Через МОРО
МОРО	9 Н.Б.	2–4 мес.
Хватательный	11 Н.Б.	2–3 мес.
ЛТР	12 Н.Б.	3–4 мес.
АШТР	18 Н.Б.	6 мес.
ГАЛАНТА	20 Н.Б.	3–9 мес.
Поисковый и сосательный	25 Н.Б.	3–4 мес.
СШТР	20 Н.Б.	9–11 мес.
Реакции хватания и стояния	6–9 мес.	с 6 мес.

Примечание. Н.Б. – неделя беременности

* Адаптировано по Gabriele Gehauf, 2010.

Но не всегда все идет так гладко. На будущее развитие ребенка оказывают большое влияние протекание беременности и родов матери, его окружающий мир и детские болезни. Часто дети могут сами компенсировать некоторые трудности и отклонения в развитии. Но часто не все проблемы могут быть решены сами собой. Это проявляется позже всего в младшем школьном возрасте, когда ребенок начинает писать и читать и должен выполнять сложнейшие движения мелкой моторики и осуществлять сложнейшие познавательные процессы в ходе обучения.

В это время выявляется, смог ли ребенок хорошо интегрировать свои врожденные рефлексy и приобрести высшие навыки и механизмы восприятия, мышления и координации всей моторики (общей, мелкой и речевой). Что происходит, если этот механизм вытеснения примитивных рефлексов не сменился их интеграцией в сенсорно-моторную систему?

Далее речь пойдет не о детях с потребностями, а о детях, которых до сих пор никто не мог соотнести к какой-либо определенной группе нарушений, поскольку они:

- имеют трудности в равновесии;
- часто спотыкаются и часто о что-то задевают;
- постоянно в движении, «они бесятся»;
- имеют проблемы при чтении и письме;
- делают много ошибок при переписывании;
- держат ручку с сильным напряжением;
- не могут считать и не имеют представления о количестве предметов;
- имеют при этом полностью сохранный или даже высокоразвитый интеллект;
- слышат, но не все понимают;
- видят, но не находят (не замечают) предметы перед собой (внизу);
- принимают странную позу при сидении;
- характеризуются взрывами эмоций;
- имеют ограниченные социальные контакты;
- очень сенсительные и одинокие;
- страдают от приступов гнева;
- беспокойны и не могут сконцентрироваться;
- не могут определить время по часам;
- плохо ориентируются в пространстве и времени (по Gabriele Gehauf, 2010).

Причиной этого являются *персистирующие*, не исчезнувшие или не преобразованные *врожденные рефлексy*.

Можно привести еще очень много примеров в отклонении в развитии по этой причине:

- нарушение саморегуляции, развитие грубой и мелкой моторики, переход от рефлекторных двигательных паттернов к осознанным и целенаправленным движениям, совершенствованию осознанных и целенаправленных движений;

- нарушение памяти, внимания, фокусировки, настойчивости, мотивации и уверенности;
- нарушение развития социальных и когнитивных навыков;
- нарушение формирования навыков к обучению.

Некоторым таким детям даже уже был поставлен диагноз AD(H)S!

По последним статистическим данным в Германии выявлено, что 40 % детей в массовой школе и 95 % учащихся в специальных школах имеют персистирующие рефлексы!

Какие последствия влекут за собой персистирующие рефлексы?
Остаточные врожденные рефлексы могут привести к психическим и физическим нарушениям поведения и или частичных способностей. Наиболее яркий пример агрессивного поведения дает персистирующий рефлекс Моро. Он имеет сигнальную функцию при опасности: внезапное изменение положения тела, внезапный яркий свет или громкий звук, сильное тактильное ощущение при сжимании вызывает сильный выброс адреналина и интенсивную ответную двигательную реакцию удара, гнева, убегания, крика, слез, оскорбления неприличными слова или ребенок наоборот не может сказать ни слова.

Может быть также реакция страха, например высоты или боязнь животных, а также вегетативная реакция: багровения в лице или наоборот побледнения и замирания всем телом. У маленьких детей наблюдается повышенный мускульный тонус, выгибание всем телом, сильная раздражительность, агрессивность, приступы непослушания, внутреннее беспокойство. Они тогда грызут ногти или прибегают к другой стимуляции. У них неприятие критики и замечаний. Фазы двигательной сверхактивности сменяются фазами быстрого уставания, истощения. Ребенок не любит изменений, спонтанных, незапланированных ситуаций и нуждается лучше всего в ритуалах.

Это усугубляется еще больше в школьном возрасте. Такие дети находятся постоянно «под напряжением», быть готовым к опасности и отразить ее. Они отвлекаются на малейший раздражитель: изменение света, тихий шепот, шелест в классной комнате, например от решения математической задачи.

Последствия для общей моторики.

Дети с персистирующим *симметричным шейно-тоническим рефлексом* имеют проблемы в играх с мячом: ловить, бросать, целиться

С персистирующим *ассимметричным шейно-тоническим рефлексом* не любят плавать и учатся этому дольше. Но могут научиться ездить на велосипеде.

Последствия для мелкой моторики.

Например, причиной нарушения чтения и письма может быть персистирующий *симметричный шейный тонический рефлекс*. Неинтегрированный *хватательный рефлекс*, например, может впоследствии быть причиной неправильного захвата карандаша (ручки). Гиперактивный *ассимметричный шейно-тонический рефлекс* заставляет человека напрягать мышцы кисти и плеча, чтобы не дать руке выпрямляться при написании на правой стороне листа, и создает трудности при выполнении

действий с пересечением средней линии тела, а также затрудняет формирование центрального зрения и слуха. В результате тройная затрата времени на написание простого текста. Ребенку с неинтегрированным симметричным шейно-тоническим рефлексом трудно сидеть, и он подчас «обхватывает» своими ногами ножки стула, на котором сидит, чтобы не дать коленям выпрямляться, когда его руки согнуты. Все эти компенсаторные механизмы не только *энергозатратны*, но и препятствуют нормальному двигательному развитию. Дети живут «на постоянно поставленном ручном тормозе» (W. Gündel, E. Reiter, 2007).

Причины персистирующих рефлексов.

Любой стресс может спровоцировать «негативную» защиту (С. Масгутова, 2009): низкий уровень двигательного развития, вызванный длительным ограничением естественного движения (слишком много времени в автокреслах или других ограничивающих движение приспособлениях, медицинские вмешательства, такие как накладка стремян при дисплазии тазобедренного сустава), трудная беременность или рождение, болезнь, физические и эмоциональные травмы и даже хронический стресс в повседневной жизни. «Негативная» защита проявляется в излишнем мышечном напряжении, импульсивности и примитивных реакциях, которые блокируют функцию саморегуляции и формирования навыка. Следствием дисфункционального или патологического рефлекса будет появление более грубых симптомов, таких как стереотипные или хаотичные движения, спастика / гипертонус в конечностях или наоборот развивается хроническая гипотония / атония. Развития не происходит, а процессы мышления в корковых отделах мозга оказываются заблокированными рефлексом, которые управляются стволом мозга, и поведение в этом случае контролируется рефлексом. (Mary Rentchler, 2010, S. 2).

Как с этим «бороться»? Существует несколько подходов к этой проблеме. За последние годы было создано достаточное количество методов как в Германии и Англии, так и в России:

1. Рефлексонорализирующая гимнастика по Мастюковой, 1994–2010.
2. Метод Institute for Neuro-Physiological Psychology in Chester, 1990–2011.
3. Метод сенсорно-моторной интеграции рефлексов по С. Масгутовой 1998–2011.
4. Сенсорное воспитание методом мототерапии – «Greizer» Modell по W.Gündel / E. Reiter, 2007.
5. FLEXI – Программа по W. Scholtz, 2005.

И более ранние методы: концепции по В. С. BOBATH (1977), CASTILLO – MORALES (1978), MILLNER (1998), W. VOJTA (1988), KESPER – HOTTINGER (1994). GODDARD / BEIN – WIERBINSKI (1999), RALF WARNKE (1998–2009), PETÖ-метод по (MILLNER (1998), Лечение по методу DOMAN-DELACATO (1980), метод сенсорной интеграции по AURES (1984), метод «BRAIN GYM» по Gail E. Dennison und Paul E. Dennison (2009).

В докладе будут освещены некоторые из вышеназванных методов: 4, 5, и концепция по Ральфу Варнке (RALF WARNKE), а также метод «BRAIN GYM» .

Очень важно заметить, что замечается тенденция к росту нарушения нейромоторной регуляции в раннем детском и младшем школьном возрасте в результате задержки нейросенсомоторного развития у детей на базе персистирующих рефлексов!

Список литературы

1. Gail E. Dennison und Paul E. Dennison (2006). BRAIN GYM, VAK Verlag – GmbH; Kirchzarten bei Freiburg.
2. Gabriele Genauf (2010). Die Entwicklung des Kindes und der Einfluss persistierender frühkindlicher Reflexe.
3. Mary Rentchler (2008). The Method of neuro-sensory-motor and reflex integration: Key to Helth, Development and Learning.
4. Sally Goddard Blythe (2011). Greifen und BeGreifen, VAK Verlag – GmbH; Kirchzarten bei Freiburg.
5. W. Gündel /E. Reiter (2007). Neuromotorische Regulationsstörungen im Kindesalter, MediTECH Elektronik – GmbH.
6. W. Scholtz (2005). FLEXI – Programm, MediTECH Elektronik – GmbH.

Н.В. Цыплакова

студентка 2 курса

А.А. Андреева

кандидат психологических наук,

доцент кафедры специальной дошкольной педагогики и психологии,

Институт социальных и образовательных технологий

Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина

Компьютерные технологии как вспомогательный элемент развития представлений об окружающем мире у дошкольников с задержкой психического развития

Система дошкольного образования включает в себя традиции и научно обоснованные подходы к обучению детей в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). По отношению к детям с нарушениями в развитии перестают действовать или оказываются недостаточно эффективными способы решения традиционных, развивающих и образовательных задач. Преодоление трудностей возможно средствами специального образования, предусматривающего «обходные пути», специальные методы и средства решения тех развивающих и образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Анализ литературы показывает, что на сегодняшний день изучены лишь некоторые стороны внедрения компьютерных технологий в коррекционный процесс, недостаточно разработаны теоретические основы, раскрывающие психолого-педагогические положения построения компьютерных игр, предназначенных для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Применение компьютерных технологий в процессе обу-

чения детей с ЗПР рассмотрены в работах Ю.Б. Зеленской, Т.К. Королевской, О.И. Кукушкиной, Л.Р. Лизуновой, И.А. Филатовой и др.

В отечественной коррекционной педагогике понятие «*задержка психического развития*» психолого-педагогическое и характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка. Термин «*задержка*» подчеркивает *временной* (несоответствие уровня психического развития возрасту ребенка) и вместе с тем *временный* характер самого отставания, которое преодолевается с возрастом, и тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания этих детей. Общеизвестно, что дошкольный возраст – это период, когда фактически складывается личность ребенка. Ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, которая способствует всестороннему развитию ребенка.

При использовании компьютерных программ необходимо учитывать следующие особенности психических процессов детей с ЗПР:

1. Замедленный темп психического развития.
2. Личностная незрелость.
3. Негрубые нарушения познавательной деятельности.
4. Стойкая, хотя и легкая, интеллектуальная недостаточность.
5. Слабо выраженная тенденция к обратимому развитию (возможна только в условиях специального обучения и воспитания).

Прежде чем начать применение компьютерных игр, необходимо понять, готов ли ребенок, и сможет ли он освоить данный вид деятельности. Поэтому при выборе компьютерных игр, используемых в коррекционном процессе с данной группой детей, необходимо ознакомиться с содержанием игр, с какого возраста можно их применять, полностью проработать весь материал, чтобы у ребенка с ЗПР не возникали трудности при выполнении заданий. Наиболее эффективными являются развивающие и обучающие компьютерные программы.

В классификации С.Л. Новоселовой выделяются следующие виды детских игр:

Обучающие игры представляют содержание различных предметных областей в наглядной форме, благодаря чему ребенок с ЗПР гораздо успешнее овладевает материалом. Более того, наглядность материала варьируется в зависимости от уровня развития ребенка. Специально разработанные обучающие компьютерные игры, соответствующие возрасту ребенка с ЗПР, обеспечивают поэтапное формирование его пространственных представлений. Например, обучающая игра «Что такое хорошо и что такое плохо?» помогает ребёнку с ЗПР сформировать понятия о добре и зле, ребёнок помещается в искусственно созданную ситуацию и выбирает то решение, которое, по его мнению, является правильным. В программе представлены самые распространенные жизненные ситуации, с которыми сталкивается ребенок.

Развивающие игры формируют у детей произвольное запоминание, внимание и зрительно-моторную координацию. Происходит развитие высших психических функций: восприятия, памяти, мышления и речи.

Примером развивающей компьютерной игры может послужить игра, рассмотренная Л.А. Венгером, Т.Д. Марцинковской, А.Л. Венгером «Фантазеры. Талантливый дизайнер». Она рассчитана на возраст от 4 до 9 лет. Программа состоит из пяти интерактивных мастерских, каждая из которых создает творческую, познавательную, развивающую среду, в которой ребенок с ЗПР сможет не только узнать о различных цветах, геометрических формах, но и самостоятельно воплотить свои замыслы. Программа имеет три уровня сложности, что позволяет использовать ее для детей различного возраста, с разными способностями и навыками. Задания на конструирование развивают навыки логического и аналитического мышления. Воплощая креативные идеи, ребенок учится быть самостоятельным, организованным, инициативным. Широкий выбор тематики для конструирования картин стимулирует познание и изучение окружающего мира. Содержание программы соответствует действующим образовательным программам и методикам дошкольного и начального образования. Творческо-поисковая структура программы позволяет успешно использовать ее в психолого-коррекционной работе, особенно с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Рассматривая роль компьютерных игр в жизни дошкольников Е.В. Гуляева, Ю.А. Соловьева считают, что *для благоприятного развивающего воздействия необходимы следующие условия:*

1. Организация совместной деятельности между педагогом и ребенком. В таких условиях процесс обучения становится более продуктивным, так ребенок лучше усваивает способы выполнения задач.

2. В процессе игры должны отсутствовать соревновательные условия, так как многие дети излишне волнуются и могут попасть в стрессовую ситуацию.

3. Для фиксации внимания детей с ЗПР на полученных результатах необходимо использовать нейтральные по своему влиянию способы: веселая и грустная мелодия, смеющееся и печальное личико, солнышко или тучки и т. п.

Преимущества использования компьютерных программ в коррекционно-развивающем процессе:

- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме привлекательно для ребенка, так как подобные игры вызывают у него яркие эмоции;

- играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать и прогнозировать результат своих действий;

- компьютерные игры, соединяя в себе аудио- и видеозаписи, привлекают произвольное внимание ребенка с ЗПР благодаря демонстрации явлений и объектов в динамике;

- при правильном решении задачи герои игры поощряют ребенка, тем самым повышая уверенность в себе, что особенно важно для детей с заниженной самооценкой;

- моделирование жизненных ситуаций, которые помогают ребенку с ЗПР не испытывать трудности в реальных условиях.

Использование компьютерных технологий в группах с детьми, имеющими ЗПР, показывают преимущества:

- в сенсорном развитии (дети подражают услышанным звукам, учатся сопоставлять картинки словам);
- в развитии психических процессов (быстрее и лучше запоминают информацию, активизируются различные каналы восприятия);
- в образовательной сфере (легко и ненавязчиво знакомятся с общественными явлениями, разнообразием животного и растительного мира, профессиями и т. д.).

Необходимо помнить, что согласно гигиеническим требованиям к организации работы детей и подростков с компьютером детям 3–7 лет можно проводить за компьютером не более 10–15 минут в день (Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 26 марта 2003 г. № 24 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.1249-03»).

Таким образом, компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей, в первую очередь учитывают закономерности и особенности их развития, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии. На современном этапе развития теории и практики специальной психологии и коррекционной педагогики бесспорна необходимость подготовки специалистов, компетентных в области применения компьютерно-опосредованных технологий изучения и обучения детей с различными нарушениями в развитии.

И.Ш. Шавалиева

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии*

Р.М. Султанова

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии*

Г.А. Гаязова

*кандидат медицинских наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы*

Внутрисемейные отношения дошкольников с речевыми нарушениями и их родителями

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья всегда связано с эмоциональными переживаниями родителей и близких родственников. Поэтому помощь такой семье, по мнению В.В. Ткачевой, прежде всего, будет заключаться в получении родителями объективной информации об особенностях их ребенка. Такого рода информацию лучше всего получать у дефектологов, специалистов, регулярно наблюдающих за ребенком. Период первичного обращения родителей к дефектологам чаще всего относится к старшему дошкольному возрасту, который является рубежом между дошкольным детством и началом обучения. Требования родителей к детям в это время резко по-

вышаются, что не всегда соответствует адекватной оценке способностей и возможностей ребенка.

Непонимание одним или обоими родителями объективного статуса психического развития их ребенка или неприятие решения дефектологов в этом направлении нередко приводят к возникновению конфликтных ситуаций, что ведет к необходимости всесторонней консультации с целью получения объективной оценки как возможностей ребенка, так и собственных воспитательных позиций.

В контексте этой проблемы было проведено экспериментальное исследование в дошкольном учреждении г. Уфы. У родителей изучались: позиция их в отношении обучения и воспитания ребенка с нарушением речи, стиль общения с матерью, психологические портреты родителей, тип семейного воспитания, характер взаимодействия родителей со своим ребенком. У детей изучались: коммуникативные умения, эмоциональное отношение к близким людям.

Как показал анализ позиций родителей в отношении обучения и воспитания ребенка с нарушением речи, к «активной» были отнесены 30 % родителей. Эти родители интересовались информацией о воспитании ребенка, первыми пришли на консультацию, письменно фиксировали информацию, задавали вопросы. Позиция «пассивная» оказалась характерна для 60 % родителей, которые пассивно воспринимали информацию о своем ребенке, но были несколько подавлены. Такие родители выполняли требования специалиста, но повторно за консультацией не обращались. «Отрицающая» позиция была выявлена у 10 % родителей. Они не принимали участие в коррекционной работе, считая, что вся ответственность за обучение и воспитание ребенка лежит на воспитателях и логопедах детского сада.

Были выявлены психологические портреты родителей.

К «невротическому» типу семейного воспитания были отнесены 40 % семей. У них пассивная личностная позиция в отношении перспектив дальнейшего развития ребенка. Нарушения в развитии ребенка воспринимаются ими как непреодолимые. Родители удовлетворяются тем, что ребенок самостоятельно обучается что-то делать, и считают, что большего от него ждать нечего. В их взаимоотношениях с ребенком отсутствует требовательность. Эти родители во всем идут на уступки ребенку. Межличностные связи «родители – ребенок» носят симбиотический характер. Родители демонстрируют истерические, тревожно-мнительные и депрессивные черты, отказ от решения трудных жизненных ситуаций, сохраняется постоянный тревожный фон настроения.

К «авторитарному» типу относятся 40 % семей, у них активная позиция, стремление преодолевать проблемы, возникающие у ребенка. Родители преследуют цель оздоровления, лечения и социальной адаптации своего ребенка, но такие семьи часто гиперопекают своих детей. У них формируется неправильное понимание возможного пути развития ребенка. Стремление всегда ориентироваться на свои личные жизненные установки (вопреки мнению значимых лиц) не позволяет им увидеть перспективы развития ребенка.

К «психосоматическому» типу относятся 20 % семей. Им свойственны более частые смены полярных настроений (то радость, то депрессия, вызванная незначительным поводом). У некоторых из них в большей степени проявляются тенденции к доминированию, как и у авторитарных родителей, но отсутствует аффективная форма реагирования на проблему стресса, как у первых и вторых. Свойственно пожалеть ребенка, выполнить за него то, что он не может еще сам, они склонны гиперопекать своих детей.

Исследователи указывают на особую роль матери в формировании коммуникативной функции речи ребенка. В связи с чем нами были изучены стили общения матери и ребенка (использованы материалы исследования А.И. Ивановой «Влияние стиля общения с матерью на формирование речи ребенка»).

Первый стиль – «оптимальный», мать с удовольствием общается с ребенком, внимательно выслушивает все, что он говорит, активно включается в разговор и всем своим поведением выражает уважение к ребенку. В таких парах часто идет разговор «глазами»: ребенок, рассказывая, смотрит матери в глаза и воспринимает ее невербальную ответную реакцию. Такой ребенок, как правило, умеет поддержать разговор не только с матерью, но и с другими взрослыми. Этот благоприятный тип – 20 % матерей.

Второй стиль – «негативный», мать не любит когда ребенок что-то увлеченно рассказывает и чаще всего выслушивает его молча. Его эмоции кажутся ей неуместными, она постоянно останавливает его рассказ словами «Успокойся!», «Помолчи, потом расскажешь!» и другими аналогичными замечаниями. Ребенок, стараясь привлечь материнское внимание, начинает форсировать тон повествования, сопровождает его чрезмерной мимикой и жестикуляцией, но это только стимулирует негативную реакцию матери, позволяя ей рационализировать свое неприятие ребенка: он на самом деле становится гиперактивным. Этот стиль общения, где «мать молчит, ребенок говорит» выявлен у 40 % матерей.

Третий стиль – «неадекватный», где ребенок привык, что с ним не разговаривают и уже не пытается вступить в контакт с матерью. На улице в таких парах мать, как правило, смотрит в одну сторону, ребенок в другую; они никак не общаются друг с другом. У обоих замкнутое выражение лица. Этот стиль, где «оба молчат», выявлен у 40 % матерей.

Четвертый стиль – «агрессивный», где мать часто проявляет отрицательные эмоции по отношению к ребенку: кричит, ругает, дергается, иногда бьет. Стиль взаимоотношений, где мать ребенка агрессивна, не выявлен.

Для изучения коммуникативных умений дошкольников проводились наблюдения за их свободным общением. В процессе наблюдения обращалось внимание на характер общения, инициативность, умение вступить в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли.

Низкий уровень речевой коммуникации демонстрируют 60 % детей. Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педаго-

гом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание. У 40 % детей – средний уровень речевой коммуникации, ребенок слушает и понимает речь, участвует в общении, чаще по инициативе других. Умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое.

Для изучения внутрисемейных отношений использовались следующие диагностические методики: тест семейных отношений (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), семейная социограмма «Моя семья до и после рождения ребенка», тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), детский тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), цветовой тест отношений.

Цветовой тест для детей показал, что в исследуемых семьях преобладают доброжелательные отношения – «сотрудничество». Анализ используемых цветов и расположения членов семей дал положительную оценку отношениям ребенка и родителей.

Процесс обучения и воспитания в этих семьях нарушается преимущественно по типу гиперпротекции в сочетании с недостатками требований и запретов. Этому способствуют следующие причины:

- воспитательная неуверенность родителей – 70 %;
- страх за здоровье ребенка – 40 %;
- повышенный уровень тревожности – 70 %;
- эмоционально-отрицательное отношение к понятию «материнство» (20 % матерей) или к понятию «отцовство» (30 % отцов);
- неустойчивость воспитательной тактики в семье (30 % семей).

Нарушение процесса воспитания и эмоционального контакта родителей с ребенком отражаются на его эмоциональном самочувствии и отношении к близким людям. У детей наблюдается отрицательное отношение к себе – 20 %, нейтральное отношение к матери – 20 %, отрицательное отношение к отцу – 30 % дошкольников.

Наибольшую тревогу вызывает искажение позиции отца, которое проявляется в эмоциональном отвержении и отрицательном отношении детей к отцу. Дети обозначают отца преимущественно серым, черным или коричневым цветами. Расшифровка эмоционального значения данных цветов характеризует отца в представлении детей как пассивного, не самостоятельного, замкнутого. Ассоциация отца серым цветом у ребенка в 20 % семей свидетельствует о невротизации семьи. Выявление нарушения эмоционального контакта с отцом говорят об отгороженности ребенка от него, что чаще всего вызвано самоустранением отца от процесса воспитания и малоактивной ролью в семье.

Эмоциональные трудности проявляются и в отношении ребенка к самому себе. Неприятие самих себя наблюдается у 20 % детей и проявляется в снижении самооценки, тревожности, чувстве неполноценности и неуверенности.

В ходе исследования дети демонстрировали дефицит эмоционально-положительного опыта, повышенную впечатлительность, эмоциональную возбудимость и неадекватные формы психологической защиты в стрессовых ситуациях.

В результате проведенного нами психологического изучения семей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, были обобщены основные характерологические черты родителей. Вызывали беспокойство симптомы, связанные с плохим развитием речи у ребенка с задержкой психофизического развития, с непослушанием. Родители не владели информацией о возрастных особенностях развития и потребностях детей, не могли адекватно оценить свои воспитательские возможности. Вышесказанное свидетельствует о необходимости внедрения системы сотрудничества учителя-логопеда с родителями детей дошкольного возраста.

Е.Б. Ширяева

*учитель трудового обучения,
Специальной (коррекционной) школы VII–VIII видов № 2
г.о. Электрогорск Московской области*

Использование инновационной технологии вермикультивирования на уроках труда в школе VIII вида

В рамках реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» предусмотрен ряд направлений, среди которых названы характеристики школы будущего: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени».

На современном этапе Россия встала на путь внедрения инновационных технологий во всех сферах общественной жизни. Происходят изменения как в духовной, так и экономической жизни. Меняется сама структура общества, которое предъявляет высокие требования к современной молодежи как в плане образования, так и в плане жизненных интересов.

В нашей коррекционной школе главным предметом обучения является труд, поэтому важно не только искать новые методы в преподавании предмета труда, но и узнавать о новых профессиях, в которых реализуют свои возможности учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо так выстроить процесс обучения, чтобы он носил воспитывающий характер и создавал принципиально нового человека труда.

Трудовая деятельность – это та форма проявления жизненной активности человека, которая оказывает решающее влияние на его развитие. Труд играет большую роль в судьбе умственно отсталых школьников. Трудовая деятельность служит эффективным средством коррекции умственных, физических и личностных нарушений учащихся, а также средством адаптации к самостоятельной жизни по окончании школы. В процессе трудовой деятельности формируются и развиваются личностные качества школьников-олигофренов: целенаправленность,

умение довести начатое дело до конца, самостоятельность, самоконтроль, чувство коллективизма, высшие психические функции.

Проанализировав состояние трудового обучения, проведя опрос учащихся, проработав разнообразные модели реорганизации трудового обучения в других школах, мы пришли к выводу, что в условиях МОУ СКОШ № 2 городского округа Электрогорск Московской области наиболее приемлема инновационная технология вермикультивирования. Инициативной группой был разработан экспериментальный проект «Производственное воспитание в школе VIII вида на основе использования инновационной технологии вермикультивирования».

Моделирование проекта по вермикультивированию обусловлено объективными процессами, происходящими в современном обществе. Проект разработан в рамках Федерального закона «Об образовании» от 17.07.2009 № 148-ФЗ, где говорится, что «...содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на: обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации», а также «обеспечивать формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира».

В последние годы в нашей школе увеличилось количество детей со сложной структурой дефекта, детей-инвалидов, которым сложно овладеть навыками швейного и слесарного дела, предусмотренными учебным планом. Поэтому мы заинтересовались вермикультивированием как технологией, открывающей для наших учащихся широкие возможности для самореализации. Для внедрения этой технологии в школе не требуется особых материальных затрат и специальных условий, всю деятельность можно организовать на существующей материально-технической базе школы. Выращивать червей, использовать продукты их жизнедеятельности для благих целей может любой ребенок, а если он не захочет этого делать, то без вреда для червя его можно просто выпустить в землю. Проект не имеет никаких рисков, т. е. отрицательного воздействия на детей и природу.

В процессе работы над проектом мы прививаем учащимся навыки и умения по выращиванию червей, производству биогумуса, учим использовать его в сельскохозяйственном производстве, благоустраиваем школьную территорию.

Свою работу мы начали с изучения теории. Основными формами исследовательской деятельности явились непосредственное наблюдение за природными объектами, выполнение отдельных экспериментов, что способствовало развитию умения анализировать и делать выводы. Особое внимание педагог уделял практической направленности программного материала, которая служила эффективным средством коррекции умственных, физических и личностных нарушений учащихся, а также средством адаптации к самостоятельной жизни по окончании школы. Программа содержала оптимальный объем сельскохозяйственных знаний и навыков, необходимых для работы.

Для осуществления проекта мы приобрели красного калифорнийского червя на местном предприятии в вермицехе филиала РАМН «Электрогорский». Данный вид червя сохраняет способность к размножению в течение всей жизни. Из-за своей хладнокровности черви полностью зависят от температуры окружающей среды, поэтому червятник мы организовали в подвальном помещении школы. Для кормления червей мы использовали отходы из школьной столовой, за исключением мясной и молочной пищи, и органические вещества, находящиеся в твердой фракции навоза. Для выращивания червей мы применяли пластиковые ящики с отверстиями, поставленные друг на друга. Они поливались водой, а вытекающее жидкое удобрение собиралось в емкости. Через 2–3 месяца мы выбирали червей, считали приплод, делали выводы и переселяли их в новую субстанцию. Готовый биогукус складировали в ведра, мешки.

Содержание и механизм реализации проекта состояли из нескольких этапов:

I. Подготовительный

Цель: создать условия для проведения эксперимента.

Задача: создать условия для осуществления инновационной технологии вермикультивирования.

Наименование мероприятий:

- 1) подготовить помещение и оборудование для выращивания червей;
- 2) купить червей;
- 3) изучить литературу по технологии вермикультивирования;
- 4) организовать экскурсию на вермипредприятие;
- 5) выбрать объект исследования;
- 6) объяснить детям цели эксперимента, как ухаживать и чем кормить червей. Оформить материалы.

II. Основной

Цель: разработать методы обучения получения биогукуса.

Задачи: повышение образовательного уровня, общей культуры школьников и обеспечение позитивной социализации учащихся.

Наименование мероприятий:

- 1) уход за червями, получение биогукуса;
- 2) постановка опыта № 1: выяснить количество червей и пищи, съедаемой за определенный отрезок времени; определить количество биогукуса, произведенного за это время;
- 3) постановка опыта № 2: разработать две грядки с биогукусом и без, посадить одинаковые растения, ухаживать в равной степени, по результатам сделать вывод.
- 4) мероприятия по организации ухода за червями в летнее время.
- 5) фиксирование результатов: обсуждение промежуточных результатов, принятие решений по корректировке мероприятий, выявление проблем, оформление отчета и сопоставление результатов с планируемыми.

Опыт использования технологии вермикультивирования на уроках труда демонстрирует положительную динамику развития трудовых способностей учащихся с ОВЗ и способствует успешной социальной адаптации.

Г.В. Яковлева

*кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой развития дошкольного образования,
Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования*

**Условия интегрированного образования детей
дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья
в дошкольном образовательном учреждении,
теоретические предпосылки и практические результаты**

Несмотря на то, что проблемы интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовые дошкольные образовательные учреждения широко и прочно вошли в современную образовательную практику, нормативно-правового, инструктивно-методического, инструктивно-управленческого обеспечения этого процесса явно недостаточно.

В массовые дошкольные образовательные учреждения наряду со здоровыми сверстниками все чаще поступают дети с ограниченными возможностями здоровья: с нарушениями зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, ЗПР, нарушениями интеллекта и эмоционально-волевой сферы. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», вошедшим в силу с 1 сентября 2013 г., закреплено право родителей (законных представителей) ребенка в выборе того образовательного учреждения, где он будет получать образование. В этой связи актуализируется проблема создания условий в общеобразовательных ДООУ и массовых группах для воспитания, обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» утверждена как форма инновационная деятельность педагогов. В этой связи все большее количество образовательных учреждений включаются в процесс инноваций. В рамках такой инновационной деятельности в г. Челябинске реализуется сетевой проект муниципальных дошкольных образовательных учреждений Центров развития ребенка детских садов № 440, 398, 263, Областного центра диагностики и консультирования, психолого-медико-педагогической комиссии Калининского района по теме «Условия интегрированного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном дошкольном образовательном учреждении».

Цель проекта: разработать, апробировать и описать необходимые условия для интеграции детей с ЗПР, нарушениями зрения, тотально слепых детей, детей с нарушениями слуха, интеллекта, нарушениями эмоционально-волевой сферы в дошкольные образовательные учреждения.

Задачи проекта:

- изучить состояние проблемы в психолого-педагогических исследованиях и позитивной педагогической практике городской образовательной системы;
- разработать и апробировать условия интеграции детей с особыми образовательными потребностями (с нарушением зрения, тотально слепых, с нарушениями слуха, интеллекта, эмоционально-волевой сферы,

НОДА) в массовые дошкольные образовательные учреждения: управленческие, организационные, кадровые, программно-методические, информационные.

Система управленческих условий включает в себя подготовку нормативно-правовой базы организации интегрированного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ. В процессе реализации данного условия были разработаны и предложены практикам «Положение о группах кратковременного пребывания детей с ОВЗ, тотально слепых детей»; «Договоры с родителями (законными представителями) об организации коррекционной помощи детям», «Положение о ПМПк учреждения».

Кадровые условия обеспечивают готовность педагогов к организации интегрированного образования детей с ОВЗ в массовых группах и общеобразовательном ДОУ. Проблема сегодняшнего дня состоит в том, что воспитатель массовой группы не знает клинико-психологических особенностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, интегрированного в массовую группу, не владеет информацией об отборе содержания образования такого ребенка (с учетом основного и сопутствующего диагнозов, степенью выраженности заболевания), не может в полном объеме реализовать содержание образовательной программы группы в работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи основным условием обеспечения готовности педагогов к интегрированному образованию детей с ОВЗ является курсовая подготовка педагогов в образовательных организациях дополнительного профессионального образования и внутрифирменное повышение их квалификации. Данное условие реализуется через систему управления проектированием и реализацию персонифицированных программ повышения квалификации педагогов ДОУ.

Материально-технические условия интегрированного образования – это создание безбарьерной образовательной среды для воспитания, обучения и развития особого ребенка. Для тотально слепых детей – это особые дидактические материалы, тьюторское сопровождение ребенка в образовательном учреждении.

Основой пребывания ребенка в массовой группе детского сада должна стать индивидуальная коррекционно-развивающая программа и индивидуальный образовательный маршрут, содержащий базовое образование и систему коррекционно-развивающих мероприятий (начиная с обследования ребенка, формирования карты сопровождения его развития, выстраивания системы образования на учебный год, выявления динамики развития). Это программно-методические условия интегрированного образования. Результатом работы в данном направлении стали индивидуальные коррекционно-развивающие образовательные программы для слабовидящего и тотально слепого ребенка.

Основное содержание образования, заложенное в образовательную программу массовой группы, переносится в содержание предметно-развивающей среды. В этой связи следующим условием интеграции ребенка с ОВЗ в массовую группу становится создание предметно-развивающей коррекционной среды. В массовой группе не выстроена

предметно-развивающая среда, соответствующая особенностям развития интегрированного ребенка, структуре его заболевания, уровню развития. Воспитатели таких интегрированных групп должны владеть моделью построения насыщенной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей индивидуальный подход и коррекционную поддержку ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1; 2].

При создании пространственной предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья были учтены следующие принципы:

- развития, который отражает взаимосвязь всех сторон личностного развития; его целостность, готовность личности к дальнейшему развитию;
- природосообразности воспитания, который требует соответствия педагогического влияния биологической и социальной природе ребенка с ОВЗ, понимание сложности внутренней природы ребенка, выраженности отклонения в его развитии;
- психологической комфортности, который определяет создание благоприятного микроклимата общения, стимулирующего активность дошкольника с ОВЗ, обеспечение воспитаннику положительного «эмоционального самочувствия», модель личностно ориентированного взаимодействия, где ребенок рассматривается как субъект воспитания;
- взаимодействия, который требует установления глубоких личностных отношений между участниками педагогического процесса (педагоги, дети, родители), воспитатель как равноправный партнер и сотрудник в процессе взаимодействия;
- доверительного сотрудничества, который соотносится с отсутствием давления на ребенка, доминантности во взаимодействии с ним: открытость, искренность в сотрудничестве;
- диалогического общения, который определяет диалог как способ самоопределения партнеров по общению, способ самообнаружения дошкольником своих смысловых позиций в общении; развивающее содержание общения;
- взаимного развивающего влияния педагога и ребенка, при котором обеспечивается взаимная связь воспитателя и воспитуемого, творческое и духовное взаимообогащение педагога и ребенка в ходе совместной деятельности, установление в общении пространства взаимного личностного роста воспитателя и детей;
- ненасилия в воспитании, который требует отсутствия любых форм насилия над ребенком, обеспечение свободы ребенку в выборе содержания, форм и методов деятельности, преодоление у воспитанника тревожности, страха, чувства неполноценности;
- приоритетности развития личностно-смысловой сферы ребенка – обеспечивает воспитание образованного и культурного человека через приобщение к национальным и мировым культурным ценностям, создает гуманные условия для самореализации, самообразования, самовоспитания ребенка с опорой на внутреннюю мотивацию;

- культурно-деятельностный – обеспечивает развитие природных задатков ребенка в социально ценной и лично значимой деятельности, способствует организации деятельности ребенка в пространстве культуры;
- обучения деятельности – обеспечивает овладение метадеятельностью как «деятельности научения учению», обучение умению ставить цели и реализовывать их в дальнейшем, формирование готовности к самостоятельному познанию у детей;
- приоритетности общественного дошкольного образования – определяет гуманистический характер содержания дошкольного образования, адаптивность ее системы к индивидуальным особенностям детей, гибкое реагирование на социокультурные изменения среды;
- преемственности образования – выстраивает содержательную преемственность целей, задач, содержания и смысловой направленности образовательной деятельности, обеспечивает личностное развитие воспитанника, создает единое культурно-образовательное пространство личностного развития;
- здоровьесберегающий – требует обеспечения заботы о душевном состоянии ребенка, его психологическом и физическом благополучии, психологического комфорта, устранения стрессогенных факторов, а также факторов, влияющих негативно на соматическое и психическое здоровье ребенка [1; 2].

Следующие условия интегрированного образования – информационные. Информированность педагогов ДОУ о развитии процесса интегрированного образования в России, знакомство с позитивным опытом организации интегрированного образования на местах, наличие сведений о научно-методических, методических продуктах по данной проблеме, обсуждение ее на методических совещаниях, педагогических советах – все это обеспечивает не только готовность педагогов к организации интегрированного образования, но и его качество.

Таким образом, проблему интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением зрения, тотально слепых, с нарушением слуха, интеллекта, эмоционально-волевой сферы и НОДА) в массовых дошкольных образовательных учреждениях возможно разрешить при выполнении ряда условий: нормативных, управленческих, кадровых, организационных, программно-методических, информационных, дидактических.

Список литературы

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.
2. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 13–19.

Музыкальные средства коррекции психомоторного развития детей раннего возраста

На современном этапе развития специальной педагогики и психологии часто обсуждаемой проблемой является ранняя педагогическая помощь детям с нарушениями нервной системы. Особый интерес представляют инновационные методические разработки, позволяющие влиять на имеющиеся у детей недостатки в развитии в раннем возрасте.

В условиях дошкольного коррекционного образовательного учреждения нами было проведено исследование, результаты которого позволили нам предложить для рассмотрения некоторые организационно-методические аспекты работы с детьми раннего возраста с задержкой психомоторного развития.

Наша работа проводилась на базе Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Архангельска, в котором на протяжении двух лет функционировали группы кратковременного пребывания для детей раннего возраста с ЗПМР (задержкой психомоторного развития). Общее количество детей, посещающих эти группы, составило 60 чел. Основную форму организации коррекционно-развивающей работы мы назвали *индивидуальным комплексным занятием*, хотя при этом не исключалось объединение детей в мини-группы по 2–3 чел. Длительность занятия составляла от 60 до 75 мин. В ходе комплексного занятия чередовались игровые занятия с релаксационными паузами. Игровые занятия с детьми проводил учитель-дефектолог при активном участии музыкального руководителя и родителей.

Достаточно широкое распространение на занятиях получили музыкальные средства коррекционного воздействия на детей. Идея включения нами музыкальных средств в комплексное занятие с детьми была основана на известных в литературе фактах благотворного влияния музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, дыхательную, двигательную, нервную (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.М. Сеченов, И.Р. Торханов, Г.П. Шипулин и др.). Помимо данных о влиянии на физиологические системы организма нами были использованы данные о коррекционно-педагогическом эффекте музыкальной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими проблемы в развитии речи и интеллекта. По этим данным, влияние музыкальной деятельности заключалось в комплексном характере воздействия на ребенка, что способствовало активизации и совершенствованию деятельности и интеграции слухового, зрительного и кинестетического анализаторов, развитию слухового, кинестетического и зрительного восприятия, пространственных представлений и ориентировок, речевой функции, слухового внимания, развитию моторики и координации движений, эмоциональной сферы, формированию коммуникативной деятельности и др. (Г.А. Волкова;

Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт; О.П. Гаврилушкина; А. Зарин; Л.С. Медникова; Е.П. Микшина; Е.З. Яхнина; Bogdanowicz).

Средства музыкального воздействия использовались в комплексе на каждом занятии как отдельная его часть, а также их применяли на разных этапах занятия в тех ситуациях, где они были уместны и необходимы. Музыкальные средства включали музыкально-ритмические движения, пение (подпевание), слушание музыки, элементы танца, игру на музыкальных инструментах.

Музыкальные средства были использованы как при решении общих, так и частных коррекционных задач. Так, музыкально-ритмические движения, элементы танца и игра на музыкальных инструментах были включены в детскую деятельность для стимулирования двигательной активности, умения согласовывать движения со словом и с музыкой. Разучивание песен и пение или подпевание, слушание музыки были направлены на активизацию внимания, зрительного и слухового восприятия, запоминания, стимулирование голосовых реакций и речевой активности, развитие зрительных и слуховых представлений воспитание простых норм поведения при пении и слушании. Особым образом подбирался песенный материал, в котором использовались простые по звуковому составу слова, звукоподражания, куплеты слогового пения, близкие детскому восприятию песенные образы («Киса поет: мя-у, мя-у!»). Музыкальный материал подбирали так, чтобы он был простым, с возможностью его постепенного усложнения; выразительным, доступным для восприятия и исполнения («Машенька-Маша», муз. и сл. Невельштейн; «Машина», муз. Попатенко сл. Найденовой; «Кисонька», муз. Емельяновой сл. Черницкой; «Зайка», р. н. м. в обр. Бабаджан; «Тихо-громко», муз. Тиличевой сл. Островского; «Бубен», р. н. м. сл. Чарная; «Ладушки-ладошки», р. н. м. сл. Блуменфельд; «Как у наших у ребят», р. н. м., «Барабан», муз. Тиличевой сл. Шибицкой; «Ходим-бегаем» муз. Тиличевой сл. Френкель и др.).

Особая роль отводилась музыкально-дидактическим играм, которые интегрировали возможность двигательного, познавательного и эмоционального отклика ребенка (музыка тихая ручки тихо хлопают, разбудить боятся, музыка громкая – ручки громко хлопают, радуются; музыка побежала – ножки побежали, спрятались; большая собака лает громким голосом, маленькая – тоненьким, жалобно). С этой же целью одно музыкальное средство могло сопровождаться другим (музыкально-ритмические движения сочетались с пением песенок, потешек, с игрой на детских игрушках-инструментах: бубне, барабане, погремушках, колокольчиках, гармошке). Музыкальные игры, упражнения, плясовые движения подбирались так, чтобы все дети в той или иной степени могли принимать в них участие.

Для дифференциации двигательных, слуховых и зрительных ориентировок было использовано исполнение одних и тех же мелодий («Ах, вы сени», «Я на горку шла», «Светит месяц», «Полянка», «Как у наших, у ворот»; аудиозаписи: «Малыш у озера», «Малыш в деревне», «Магия волн») с помощью разных игрушек-инструментов (фортепиано, металло-

фон, погремушки, колокольчики, бубны, деревянные ложки, барабан, дудочки, музыкальные коробочки). В действиях с музыкальными инструментами постепенно наращивался уровень самостоятельности: от совместно выполняемых действий до полного или частичного исполнения. Обращалось внимание на нормы поведения в группе: аккуратно брать и класть инструменты, передавать их другому ребенку, благодарить детей и взрослых за помощь.

По мере совершенствования детьми двигательных умений и навыков музыкальные задания усложнялись и в них использовались упражнения, основанные на сочетании слова с движениями тела, рук, ног (переступания с ноги на ногу, притопы, хлопки, кружения, пружинные движения ногами, повороты кистей рук, поклоны, выполнение действий с кукольными персонажами, имитация). В ходе упражнений усложнялись и пространственные расстановки детей от положения сидя на коврик до перемещения во всем пространстве группы сообразно возможностям.

Систематическое и целенаправленное использование музыкальных средств в структуре коррекционно-развивающих занятий с детьми раннего возраста с ЗПМР позволило наблюдать положительные динамические изменения в двигательной, познавательной и эмоциональной сферах. У детей появилась необходимость частого использования движений и речи, улучшилась зрительно-двигательная координация, активизировались психические процессы (зрительное и слуховое внимание, восприятие), повысился интерес к деятельности, появились умелость и разнообразие в выполнении предметно-практических действий, исчезло эмоциональное напряжение, они накопили представления об окружающем мире. При использовании музыкальной деятельности работоспособность и отзывчивость детей в ходе занятия повышалась и снижалась при недостаточном использовании музыкальных средств или их отсутствии. Музыкальные средства также упорядочили взаимодействие взрослых с детьми (с педагогами и с родителями), что проявлялось в нарастающем активном участии родителей в совместной музыкальной деятельности с ребенком, уместности оказания помощи ребенку со стороны взрослого, положительном отклике на успехи детей, более тесном общении родителей друг с другом в группе, адекватном отношении к пожеланиям педагогов.

Таким образом, экспериментальный опыт использования музыкальных средств в коррекционной работе с детьми раннего возраста с ЗПМР стал результатом создания проекта методического пособия «Тематическое планирование музыкального воспитания для детей раннего возраста с проблемами в развитии (в условиях группы кратковременного пребывания)». Отличительной особенностью пособия стало наличие в нем музыкального материала отечественных авторов, структурированного с учетом особенностей его применения в работе с детьми раннего возраста с ЗПМР. Также в пособии представлены разговорные темы, способствующие накоплению представлений об окружающем мире у детей посредством музыкальных средств.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы X Международной научной конференции

23–24 апреля 2014 г.

Том II

Под общей редакцией профессора В. Н. Скворцова

Редакторы: *Л. М. Григорьева, Т. Г. Захарова, В. Л. Фурштатова*
Технический редактор *Н.В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н.В. Чернышевой*

Подписано в печать 14.04.2014. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 21,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1013

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а