

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Москва
2017

ББК 74.3+88.4
УДК 376+159.9
О-64

Организация работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов. Учебное пособие. – М.: ФГАОУ АПК и ППРО, 2017. – 416 с.

Авторский коллектив учебного пособия:

Ворошилова Е.Л., Бажанова Е.В.,
Денискина В.З., Игнатова И.А., Кошечкина Т.В.,
Маллер А.Р., Морозов С.А., Морозова С.С., Речицкая Е.Г.,
Соловьева И.Л., Яхнина Е.З.

Ответственный редактор – *Ворошилова Е.Л.*

Редактор – *Кошечкина Т.В.*

О-64 Учебное пособие подготовлено ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования по заказу Минобрнауки России.

ББК 74.3+88.4
УДК 376+159.9

ISBN 978-5-8429-1377-0

© ФГАОУ АПК и ППРО, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	6
ГЛАВА 1. МЕЖДУНАРОДНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (Кошечкина Т.В.).....	6
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ	6
ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	46
АНАЛИЗ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ.....	58
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ	89
ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ (Ворошилова Е.Л.).....	89
ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (Ворошилова Е.Л.).....	104
ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ (Ворошилова Е.Л., Кошечкина Т.В.).....	112
ХАРАКТЕРИСТИКИ СРЕДЫ, В КОТОРОЙ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (Ворошилова Е.Л., Кошечкина Т.В., Речицкая Е.Г.).....	126
ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (Игнатова И.А.).....	137
ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ С РОДИТЕЛЯМИ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (Игнатова И.А.).....	153
ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ РАЗНЫХ НОЗОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	167
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ (Денискина В.З.)	167
УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА (Речицкая Е.Г.).....	189

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (Речицкая Е.Г.)	205
РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ НАИБОЛЕЕ ПОЛНОЦЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ (Яхнина Е.З.)	214
МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА (Речицкая Е.Г., Соловьева И.Л.)	235
СОЗДАНИЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА (Соловьева И.Л.)	243
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА (Маллер А.Р.)	252
ТРУДОУСТРОЙСТВО И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЦ С ВЫРАЖЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (Маллер А.Р.)	301
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НАВЫКАМ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ (Морозов С.А., Морозова С.С.)	313
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	364
ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ, СОКРАЩЕНИЙ И ТЕРМИНОВ	365
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ</i>	369
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ИНСТРУКЦИЯ ПО ЗАПОЛНЕНИЮ ОЦЕНОЧНОЙ КАРТЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (Кошечкина Т.В.)</i>	389
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ПРИМЕРНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ «РОДИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ» (Игнатова И.А.)</i>	395
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 4. МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ «РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ НА ВОДЕ ЭБРУ)» (Бажанова Е.В.)</i> ...	396
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 5. ПЛАН ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖШКОЛЬНОЙ ВЫСТАВКИ (Бажанова Е.В.)</i>	409
ПЕРЕЧЕНЬ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ ФЕДЕРАЛЬНОГО, РЕГИОНАЛЬНОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УРОВНЕЙ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИХ ОРГАНИЗАЦИЮ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ	412

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная стратегия развития системы образования нацелена на признание безусловной ценности любой человеческой личности для общества. На этапе модернизации образования признано, что система обучения и воспитания детей-инвалидов должна обеспечивать не только оптимальный уровень образования каждому ребенку, но и готовить воспитанников к жизни в современном социуме. Важная роль в этом процессе принадлежит образовательным организациям, осуществляющим формирование социальной компетентности обучающихся в ходе социально-бытовой адаптации.

В сентябре 2016 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью, в котором закреплена необходимость формирования жизненной компетенции у обучающихся.

В данном учебном пособии рассматриваются различные аспекты организации работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях.

Первая глава посвящена рассмотрению вопросов трактовки понятия социально-бытовая адаптация в отечественной и зарубежной литературе. Проанализирован международный опыт по данной проблематике, а также представлены современная трактовка социально-бытовой адаптации в отечественной литературе.

Во второй главе раскрываются теоретические основы работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов: рассматриваются цель, задачи, направления и принципы социально-бытовой адаптации, а также правовые основы работы по социально-бытовой адаптации в образовательных организациях. Особое внимание уделено технологии работы специалистов по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы. Приведена психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ОВЗ, которые преимущественно относятся к категории «ребенок-инвалид».

Важное значение в ходе организации работы по социально-бытовой адаптации имеет материально-техническое обеспечение. В пособии представлена технология взаимодействия специалистов с родителями по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов.

В главе 3 представлены материалы, касающиеся различных аспектов образования, которые обеспечивают процесс социально-бытовой адаптации детей с учетом нозологии нарушения, определяющего инвалидность ребенка.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

ГЛАВА 1. МЕЖДУНАРОДНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ

1. Анализ подходов к пониманию инвалидности в зарубежных странах

Социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями – одна из наиболее важных и трудных задач современных систем социальной помощи и социального обслуживания. Неуклонный рост числа инвалидов, с одной стороны, увеличение внимания к каждому из них – независимо от его физических, психических и интеллектуальных способностей, с другой стороны, представление о повышении ценности личности, характерное для гражданского общества, с третьей стороны, – все это предопределяет важность социально-реабилитационной деятельности во всем мире.

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Эта проблема является следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние физического и психического здоровья ребенка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания, которые санкционируют существование недоступной для инвалида архитектурной среды, общественного транспорта, социальных служб.

В рекомендациях Парламентской Ассамблеи Совета Европы (от 5 мая 1992 г.) инвалидность определяется как ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в обществе и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать

свои стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того чтобы они могли жить независимой жизнью.

На территории ряда стран, таких как США, страны Европейского союза, само понятие инвалидности в настоящее время неактуально и практически неприменимо. Понятие «инвалидность» заменяется понятиями «человек/ребенок с ограниченными возможностями» (person/child with disability; disabled person/child; handicapped person/child), также активно используется понятие «дети с особыми образовательными потребностями» (children with special educational needs, SEN). В Российской Федерации при определении образовательной траектории также применяется термин «ограниченные возможности здоровья».

Изменение терминологии в отношении людей с инвалидностью свидетельствует о смене приоритетной модели восприятия ограничений здоровья — место медицинской модели инвалидности уверенно занимает социальная модель.

Медицинская модель инвалидности определяет инвалидность как медицинский феномен («больной человек», «человек с тяжелыми физическими увечьями», «человек с недостаточным интеллектуальным развитием» и т.д.). Исходя из этой модели, инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология. Медицинская модель определяет методику работы с инвалидами, которая имеет патерналистский характер (т.е. ограничительно-покровительственная позиция общества) и предполагает лечение, трудотерапию, создание специальных служб, помогающих человеку выживать (например, в случае получения ребенком образования в учреждениях интернатного типа или вынужденного длительного пребывания инвалида в медицинском учреждении). Образование, участие в экономической жизни, отдых являются закрытыми для людей, имеющих инвалидность. Специализированные учебные заведения, специализированные предприятия и санатории организованы в изоляции от общества. Эта изоляция дискриминирует лиц ограниченными возможностями и делает их меньшинством, права которого ущемляются. Изменения в социально-политической и экономической жизни делают реальностью возможность интеграции людей, имеющих инвалидность, в общество и создают предпосылки для их независимой жизни.

Смысловым центром нового взгляда на инвалидность стала социальная модель, которая рассматривает проблемы инвалидности как результат отношения общества к их особым потребностям. Согласно социальной модели, инвалидность является социальной проблемой. Авторство социальной модели (иногда ее обозначают как «интерактивную модель», или

«модель взаимодействия») принадлежит главным образом самим людям с ограниченными возможностями. Истоки того, что впоследствии было названо «социальной моделью инвалидности», могут быть прослежены до эссе, которое было написано британским инвалидом Полом Хантом (Paul Hunt). Называлось это эссе – «Критическое условие» («A Critical Condition»), и было опубликовано в 1966 году. Хант в своем труде приводил доводы, согласно которым люди с дефектами являли собой прямой вызов обычным западным ценностям, поскольку воспринимались как «несчастливые, бесполезные, непохожие на остальных, угнетенные и больные». Данный анализ привел Ханта к выводу, что инвалиды сталкиваются с «предубеждениями, которые выражаются в дискриминации и угнетении». Он определил взаимосвязь между экономическими и культурными отношениями и инвалидами, что является очень важной частью понимания опыта жизни с дефектами и инвалидностью в западном обществе.

В 1976 году, организация под названием «Союз людей с физическими дефектами против изоляции» (UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation) развила идеи, высказанные Полом Хантом. UPIAS выдвинула собственное определение инвалидности: «Инвалидность – это препятствие или ограничение активности, вызванное современным социальным устройством, которое уделяет незначительное или не уделяет вообще никакого внимания людям, имеющим физические дефекты, и таким образом исключает их участие в основной социальной деятельности общества». Данный этап развития социальной модели можно охарактеризовать тем, что впервые инвалидность была описана как ограничения, определяющиеся социальным устройством общества в отношении инвалидов. В фокусе этой модели находится взаимосвязь между отдельным человеком и окружающей его средой. Иначе говоря, ограниченные возможности как проблема есть результат социального и экономического притеснения внутри общества, поэтому людей с ограниченными возможностями скорее можно рассматривать как притесняемую группу, чем как аномальную или трагическую [9].

Проблема инвалидности в социальной модели выведена за рамки индивидуального существования и рассматривается в плоскости взаимоотношений между личностью и элементами общественной системы, акцентируя внимание на социальном давлении, дискриминации и эксклюзии. Данная модель не только популярна во многих цивилизованных странах, но и официально признана на государственном уровне, например, в США, Великобритании, Швеции. Важность социальной модели в том, что она не рассматривает инвалидов как людей, с которыми что-то не в порядке,

а видит причины недееспособности в неподходящей архитектурной среде, несовершенных законах и т.п. Согласно социальной модели, человек с инвалидностью должен быть равноправным субъектом общественных отношений, которому общество должно предоставить равные права, равные возможности, равную ответственность и свободный выбор с учетом его особых потребностей. При этом человек с инвалидностью должен иметь возможности интегрироваться в общество на своих собственных условиях, а не быть вынужденным приспосабливаться к правилам мира «здоровых людей» [7].

Организация социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями в развитых и развивающихся странах специфична в силу различия финансовых, правовых и социальных механизмов реализации таких программ. Мы приведем две модели, обе из которых эффективно реализуют программы социальной адаптации, каждая на своем уровне, адекватном особенностям финансирования и уровня развития общества в стране. Первая модель представлена в развитых странах, таких, как США, страны Европейского союза, Австралия. Вторая модель действует в развивающихся странах, таких, как Кения, Зимбабве, Бангладеш.

2. Подходы к пониманию инвалидности зарубежных странах

Понятие социальной адаптации людей с ограничениями и детей с особыми образовательными потребностями в англоязычной литературе определяется понятием *social integration* – социальная интеграция. Согласно определению Union Nation Center (*Peace Dialogue.*” UN News Center. UN, n.d. Web. 02 Jan. 2015.), социальную интеграцию можно рассматривать как динамичный и структурированный процесс, в котором все члены участвуют в диалоге для достижения и поддержания мирных отношений в обществе. Социальная интеграция не означает насильственной ассимиляции. Понятие *social integration* противопоставляется понятию *social exclusion* (социальная изоляция). Социальная изоляция – это процесс, в ходе которого отдельные лица или целые общины людей, систематически блокируются (или для них определен явный или неявный ограниченный доступ) различные права, возможности и ресурсы, которые обычно предоставляются членам другой группы, и которые являются фундаментальными для социальной интеграции в рамках данной конкретной социальной группы (например, жилье и тип проживания, трудовая занятость, здравоохранение, реализация гражданских прав и др.) (*Explaining Social Exclusion; A Theoretical Model tested in The Netherlands. The Netherlands Institute for*

Social Research/SCP. ISBN 978 90 377 0325 2; Vrooman, J. C.; S.J.M. Hoff (June 2013).

Европейский взгляд на проблему социально-бытовой адаптации описывается понятием «adaptive skills» - адаптивные навыки и включает способность говорить и понимать речь (коммуникативные навыки), навыки обслуживания жилья (home-living skills), навыки использования современных средств связи, поддержания здоровья, обеспечения безопасности, организации отдыха, самообслуживания, социального взаимодействия, самоорганизации поведения (self-directed skills), функциональные академические навыки (письмо, чтение и элементарные математические навыки), навыки, имеющие отношение к профессиональной деятельности (job-related skills)

Социально-бытовая адаптация представляет собой один из пластов проблемы социальной интеграции людей с ограниченными возможностями в общество и зависит от реализации остальных направлений социальной интеграции, таких как социокультурная и социально-средовая адаптация, а также остальные формы адаптации. Вследствие этого социально-бытовая адаптация, как правило, не рассматривается как отдельно реализуемое направление адаптации лиц с ограниченными возможностями. Понятие социальной адаптации наиболее тесно связано с понятием инклюзивного образования, поскольку именно доступное полноценное бесплатное образование позволяет лицам с ограниченными возможностями получать профессиональную квалификацию, а, следовательно, перспективу свободной независимой жизни.

Реализация в зарубежном опыте указанных направлений социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями стала объектом данного обзора.

В обзоре представлены направления, формы и конкретные методы социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями в США, стран Евросоюза, Австралии, Кении, ОАЭ и в других странах. Распределение материала представлено описанием конкретных направлений, форм социально-образовательной работы, форм доступного лицам с ограниченными возможностями образования и форм трудоустройства. При рассмотрении одной формы или направления рассматриваются сходные модели во всех анализируемых странах.

Как показал анализ литературных источников, социально-бытовая адаптация детей с ограниченными возможностями связана с определенными изменениями в социально-политическом укладе страны. Эффективная социально-бытовая адаптация требует мотивационного обеспечения —

зачем прилагать усилия для обучения ребенка бытовым навыкам. Таким мотивационным фактором во многих странах является внедрение инклюзивного образования и формирование потенциального «выхода в независимость» для данной категории лиц – возможности их трудоустройства и самостоятельной жизни.

3. Международный опыт организации и проведения социально-бытовой адаптации детей-инвалидов

Для стран, давно и планомерно участвующих во внедрении инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, характерны схожие особенности социальной модели инвалидности в целом. В качестве такого инклюзивного континуума нами были выбраны Соединенные Штаты Америки, Канада, страны Европейского союза (Германия, Франция, Бельгия, Великобритания, Польша) и Австралия.

Принципиальное отличие системы социальной интеграции в США, Канады, ЕС и Австралии от российской действительности связано с:

- изменением общественного сознания в отношении людей с ограниченными возможностями.
- расширением практики обучения учеников и студентов с ограничениями в обычных школах и высших учебных заведениях, а также сокращением сети специальных учреждений.
- созданием обучающих адаптивных программ для родителей детей с ограниченными возможностями;
- созданием института сопутствующего персонала и комплекса услуг, обеспечивающих как обыденную жизнь, так и профессиональную деятельность людей с ограниченными возможностями здоровья;
- созданием технологий расширения информационно-ресурсного диапазона;
- формированием установки на независимость у людей с ограниченными возможностями и своевременное обучение их навыкам независимой жизни [12].

США

Для понимания сути особенностей социально-бытовой адаптации лиц с ограниченными возможностями в США важен тот факт, что отказываться от детей с ограниченными возможностями в США не принято и осуждается обществом [12]. При этом ответственность за обучение и социализацию ребенка ограниченными возможностями распределена между родителями ребенка, системами образования и социальной помощи. Обеспечение

равных возможностей для лиц с ограниченными возможностями закреплено законом, следовательно, значительную часть финансовой поддержки берет на себя государство, различные благотворительные фонды, местные власти и волонтеры. Система финансового обеспечения социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями включает как узконаправленные формы конкретной медицинской, социальной, образовательной работы в отношении человека с ограниченными возможностями, его семьи, так и общенациональные проекты. К ним относятся, например, организация безбарьерной среды (стандарт о доступности зданий для инвалидов начал действовать в США в 1961 г.), доступного образования (Education for all), просветительской работы с обществом, в том числе посредством масс-медиа.

Социальная реабилитация направлена на то, чтобы помочь инвалиду не только приспособиться к окружающей его среде, но и оказывать воздействие на его непосредственное окружение и на общество в целом, что облегчает его интеграцию в общество. Сами инвалиды, их семьи и местные органы должны участвовать в планировании и проведении мероприятий по реабилитации.

В США активность лиц с ограниченными возможностями или их родителей, собственно, и стала движущей силой формирования движения за реализацию их прав (движение ветеранов Вьетнама с 1971 г., движение родителей детей с ограниченными возможностями в 1960-х годах за право детей на получение образования и т.д.). Наличие возможностей развития, воздействия на общество, потребность в независимости является мощной мотивацией развития личности на всех ее уровнях – от бытовых, жизненно важных навыков самообслуживания до высшего образования. Независимая жизнь предполагает снятие зависимости от проявлений физического состояния, ослабление ограничений, им порождаемых, становление и развитие самостоятельности инвалида, формирование у него умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, что должно дать возможность интеграции, а затем активного участия в социальной практике, полноценной жизнедеятельности в обществе. Человек с ограниченными возможностями должен рассматриваться, как эксперт, активно участвующий в реализации программ собственной реабилитации на всех этапах взросления, начиная с раннего детского возраста. Формирование такой активной позиции ребенка с ограниченными возможностями связано с формированием аналогичной позиции в семье ребенка, а также в обществе в целом.

Внедрение инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями (в отношении детей также употребляется термин «ребе-

нок с особыми образовательными потребностями») в США имеет значимый мотивационный эффект. Понимание перспектив последующего обучения, а также участие в широком спектре родительских образовательных программ формирует у родителей ребенка с ограничениями положительное восприятие ребенка, а также сильную мотивацию его развития и обучения. По мнению многих исследователей, Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) в 1975 г. коренным образом изменил отношение государства к данной социальной группе – от функции опеки над немощными гражданами к гарантированному обеспечению им доступа к образованию и далее – к полноценной независимой жизни.

Социально-бытовая адаптация детей с особыми образовательными потребностями в США является совместной деятельностью как семейного окружения и образовательных учреждений, так и общества в целом. Доступность перемещения и участия в социальной жизни с раннего возраста делают для детей более доступным наблюдение за социальными действиями других людей, формируют идеальные представления, образцы деятельности, которые мотивируют родителей и детей к выполнению ежедневных программ тренировки бытовых умений. Для США не актуальным является вопрос мотивации родителей обучению детей элементарным навыкам самообслуживания, поскольку у детей в данном обществе есть перспектива выхода за рамки семейного окружения и перспектива жизненного развития при условии реализации индивидуальных и семейных усилий.

Здесь уместно сказать об индивидуализации ребенка с ограниченными возможностями, которое представляет собой реализацию совокупности установок на себя; устойчивость в поведении и отношениях, которая способствует представлению личности о себе, ее самооценке. Семейная стратегия воспитания и развития, а также индивидуальные стратегии поведения ребенка, несомненно, связаны с потенциальными возможностями дальнейшей жизни, актуальные для конкретной семьи и ребенка. При отсутствии доступного инклюзивного образования с возможностью дальнейшего выхода в профессиональное сообщество индивидуализация ребенка затруднена, поскольку нет значимой личностной цели. В случаях обучения ребенка, например, с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, в условиях закрытого образовательного учреждения при отсутствии потенциала развития личности у ребенка формируется так называемая пассивная адаптация, при которой личностная стратегия направлена на бессубъектное выживание в среде противоборства разных интересов, характеров, взглядов в отношении данной личности (Воронцова, Левченко, 2013).

Для изменения у граждан отношения к инвалидам в США проводилась продуманная и разработанная психологами и другими специалистами кампания в средствах массовой информации. В частности, конкретным примером реализации данной стратегии являются брошюры «Education for children with disabilities - improving access and quality», изданные в США и ЕС The Department for International Development (DfID) [25].

В США обеспечивается практически 100% покрытие необходимыми услугами детей с ограниченными возможностями вне зависимости от материального положения родителей. Основное образование (mainstream education) и специальное образование (special education) финансируются непосредственно штатом, которые имеют большую свободу при формировании политики в отношении лиц с ограниченными возможностями. Значительная часть услуг по обучению и социализации лиц с ограниченными возможностями бесплатны, но не все. При этом, так как закон требует, чтобы у всех инвалидов были равные возможности, то здесь подключаются власти, фонды и волонтеры. Отдельные программы или аспекты, связанные с обучением и социализацией, может финансировать федеральное правительство через систему грантов. Существует совет директоров школ, который определяет политику и ищет источники финансирования, это могут быть меценаты и спонсоры, гранты. Федеральное правительство непосредственно такие школы не финансирует, но выделяет гранты на какие-либо проекты. Школа может принять в них участие и получить, при выигрыше, дополнительное финансирование.

Образование для детей с ограниченными возможностями в США, ЕС и Австралии реализуется посредством специальных программ, индивидуальных образовательных программ (Individual Educational Program, IEP) и дополнительных образовательных программ (Education Adjustment Program, EAP). Специальные программы обучения (Special Educational Programs, SEPs) и специальные образовательные услуги оказывают поддержку обучающимся с ограниченными возможностями (от дошкольного возраста до 12 лет) в государственных начальных и средних школах; в рамках этих же программ оказывается помощь учителям в разработке и осуществлении образовательной программы студентов. SEPs предназначены для высоко квалифицированных педагогов-специалистов с опытом работы и/или квалификации в области специального образования. Школы, которые не имеют специальной образовательной программы, могут получать доступ к услугам специального образования, предоставляемым специальными государственными школами. В данных школах обучаются дети с тяжелыми интеллектуальными нарушениями или сочетанными расстройствами (multiple disorders) [29].

Большинство европейских стран, в том числе Япония, также реализуют модель сосуществования общеобразовательных и специальных образовательных организаций. Изучение опыта зарубежных стран показывает, что приоритетность инклюзивного образования не должна уничтожать другие варианты образования детей с ОВЗ. Только их сосуществование и взаимное обогащение может обеспечить необходимую каждому ребенку вариативность в получении образования, и, как следствие, адекватность выбора образовательного маршрута [20].

Специализированные школы для детей с ограниченными возможностями в США не являются только школами-интернатами, это ещё и дистанционные школы, и консультативные центры, проводящие занятия и мастер-классы для родителей и учителей, работающих с инвалидами. Например, в штате Монтана, в школе для глухих и слепых детей Грейт Фолз (Great Falls), суперинтенданту подчиняется администрация из 6 человек, в том числе директора по направлениям работы (в российских ОО аналог – зам. директора), например, директор по обучению незрячих. В школе и общежитии интернатного типа помимо администрации работают 84 преподавателя и сотрудника. В школе обучается «очно» около 50 человек, из них около 20 проживают в общежитии. То есть штат сотрудников школы больше чем самих учащихся. У каждого ребенка индивидуальная траектория обучения: есть дети, которые занимаются только в этой школе, а есть те, кто обучаются инклюзивно в обычных школах, а во второй половине дня приходят в эту школу на дополнительные занятия. То есть школа работает и как ресурсный центр. Кроме того, на базе школы реализуется большое количество программ «вне стен школы», то есть дистанционное обучение, консультации учителей обычных школ, а также родителей детей с ограниченными возможностями. В школе Грейт Фолз этим занимается 15 педагогов, а дистанционное обучение получают порядка 500 обучающихся. Упор при обучении как очном, так и дистанционном сделан на индивидуальное обучение в зависимости от его возраста, способностей и диагноза. В Грейт Фоллз с 3–6 месяцев незрячий ребенок (и ребенок с ограниченными возможностями любого профиля) вместе с родителями кроме медицинской помощи и помощи социальных работников получает консультационные и реабилитационные услуги в реабилитационном Центре «Игл Маунт» (Eagle Mount). Там ребенок может заниматься гимнастикой, массажем, развитием сенсорных возможностей, навыков ориентации (есть оборудованная кухня, бытовые тренажеры и т.д.), а родители получают консультации специалистов по работе с детьми. Повзрослевший ребенок может продолжать получать реабили-

тационные услуги в «Игл Маунт», но на другом уровне – иппотерапия, горные лыжи и т.д. Затем ребенок в зависимости от сложности его диагноза идет в специализированную или обычную школу с инклюзивным обучением. Однако даже если ребенок ходит в обычную школу, он, его родители и учителя имеют право получать консультации в специализированных школах. Например, с утра ребенок находится в обычной школе, а после уроков приходит в специализированную школу, где с ним занимаются дополнительно. Для учащихся старших классов и выпускников, имеющих сочетанные нарушения, в городе есть адаптационный центр (Образовательный Центр Перис Гибсон), который помогает им получить профессиональные навыки и помочь трудоустроиться. Если ребенок хочет учиться дальше, он может поступить в колледж, и там система поддержки также будет продолжаться через организацию, объединяющую незрячих и слабовидящих (аналог Всероссийского общества слепых). В Монтане он называется «Совет Монтаны по делам слепых и слабовидящих». Школу дети могут заканчивать и в 20 лет. Помещение ребенка в специальную школу для США осуществляется только в крайних случаях [12].

С распространением информационных технологий и компьютерной техники, эти технологии все чаще используются в обучении лиц с ограниченными возможностями. Компьютерные центры по обучению лиц с ограниченными возможностями раньше всего появились в США, в силу экономических причин. По данным международной ассоциации объединения лиц с ограниченными возможностями (Disabled people International, www.dpi.org) доступ к компьютеру лиц с ограничениями здоровья в США составляет 78%. По данным Mobility International USA, в США 89% лиц с ограниченными возможностями имеют компьютер дома или на работе. Существующие компьютерные центры делятся по специализации: 73% предоставляют услуги лицам с ограниченными возможностями по общим заболеваниям и нарушениям слуха, 27% – для лиц с нарушениями зрения. Это связано с потребностью в специальном оборудовании при работе с компьютерами для этой группы лиц. 76% лиц с ограниченными возможностями, обращающиеся в данные центры – от 16 до 35 лет. В зависимости от методики обучения и финансовых ресурсов организации общее количество обучающихся составляет от 30 до 300 человек в месяц. По данным международного института инвалидности в США использование информационных технологий увеличивает успеваемость на 50% и улучшает усвоение материала на 30%. Причинами высокой эффективности наиболее успешных зарубежных проектов по компьютерному обучению лиц с ограниченными возможностями является:

-
- использование передовых методик обучения, сочетание очной и заочной форм обучения, обучение на расстоянии посредством медиа коммуникации позволяет обеспечивать обучение даже тех людей, которые не могут передвигаться (дистанционное обучение, электронные версии курсов);
 - качественная ресурсная база, достигаемая за счет создания компьютерного центра для лиц с ограниченными возможностями на базе крупных образовательных центров;
 - наличие высококвалифицированных преподавателей, владеющих методикой работы с лицами с ограниченными возможностями (часто преподаватели сами являются лицами с ОВЗ);
 - обучение востребованным в обществе навыкам, в зависимости от конъюнктуры государства это могут быть пользователь ПК, администратор, оператор сети, вэб дизайнер, телефонный консультант, секретарь референт, бухгалтер, аудитор, художник-мультипликатор, переводчик, специалист по навыкам независимой жизни, администратор ПО и т.д.
 - высокая степень трудоустройства выпускников (за счет создания широкой базы вакансий и партнерства с работодателями).

Непременным условием высокой эффективности компьютерных образовательных проектов для лиц с ограниченными возможностями является первоначальная материально-техническая поддержка со стороны крупных партнеров – государства, частных или международных фондов.

Для дистанционного обучения в США установлены следующие требования:

- предоставление обучения в любое время, в любом месте;
- ресурсы для обучения должны содержать встроенные приспособления помощи (титры и т.д.);
- информация должна быть представлена в альтернативных форматах и способах общения;
- доступ к курсам, ресурсам и материалам курсов включает аудио-, видео- и текстовые компоненты курса, предоставляемые посредством телевидения, электронной почты, телефона и других форм передачи данных;
- курсы, ресурсы и материалы курсов должны быть составлены и предоставлены таким образом, чтобы уровень коммуникации и материалов не отличался от предоставляемого для обычных людей [4].

При обучении ребенка с ограниченными возможностями в массовой государственной школе (mainstream school) для каждого ребенка составля-

ется индивидуальная образовательная программа (IEP). При составлении американскими школами индивидуальной образовательной программы учитываются требования части 636(d) закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями» США. Департамент образования штата Огайо описывает следующую структуру индивидуальной образовательной программы, которая является обязательным письменным документом:

- описание планируемого будущего ребенка (Команда составителей обязана убедиться, что предпочтения и интересы самого ребенка и его семьи играют значительную роль в составленном плане развития).
- описание текущего образовательного и социального уровня ребенка, включая то, как ограничение здоровья влияет на включение ребенка в социум и усвоение им стандартного учебного плана; для детей дошкольного возраста – как ребенок включается во взаимодействие с другими детьми в разнообразных видах деятельности;
- описание измеримых ежегодных целей, включая академическую успеваемость и функциональные навыки;
- критерии или краткосрочные цели, разработанные для учета потребностей и особенностей ребенка, направленный на обеспечение его возможности усваивать стандартную учебную программу; учет особенностей его ограничения для обеспечения возможностей его обучения в массовой школе;
- описание измерительных инструментов для определения прогресса ребенка в достижении поставленных целей и критериев;
- срок пересмотра программы с учетом результатов ее освоения (внутри срока действия программы);
- перечень услуг специального образования и других необходимых услуг и сервисов для ребенка, которые делают его образовательную программу реализуемой в данной школе;
- перечень программных модификаций и различных форм сопровождения школьного персонала, который позволит эффективно обучать ребенка;
- важным принципом государственной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями является способность инвалида пользоваться услугами организации или сервиса с той же простотой, как и обычный человек.

В случае необходимости учащимся предоставляются:

- переводчики, владеющие языком жестов;

-
- индивидуальные помощники, облегчающие процесс записи лекционного материала;
 - социальные педагоги и психологи для индивидуального консультирования.

Незрячим учащимся предоставляется возможность использования собаки-поводыря. Данная стратегия реализована и на более высоких уровнях образования, давая возможность людям с ограниченными возможностями получать высшее образование. В частности, в настоящее время в Государственном университете Вейн (Детройт, штат Мичиган) разработаны и успешно проводятся тренинги с учителями, призванные помочь в обучении детей с ограниченными возможностями, а также тренинги для студентов с ограниченными возможностями здоровья, помогающие молодым людям налаживать коммуникативные связи и научиться делать выбор в различных жизненных ситуациях, принимая ответственность на себя [12].

Офисы, занимающиеся проблемами лиц с ограниченными возможностями, есть в каждом университете. Они выполняют в основном координационные функции. Например, в Государственном университете Вейн (Детройт, штат Мичиган) в таком офисе работают несколько штатных сотрудников, которые поддерживают связь со всеми факультетами университета и при необходимости помощи студенту с ограниченными возможностями здоровья приглашают нужного специалиста из других организаций. В Нью-Йоркском университете подобный офис поддерживает связь с различными организациями, занимающимися проблемами лиц с ограниченными возможностями, а также с психологическими центрами, которые предоставляют им специалистов для проведения психологических консультаций и тренеров для различных тренингов.

АВСТРАЛИЯ

Доступные ресурсы образования детей с ограниченными возможностями в Австралии описывают широкий ассортимент и специфику организации дополнительных, внешкольных форм сопровождения детей.

Основой образования данной группы детей в Австралии также является индивидуальная образовательная программа IEP.

В IEP на правах дополнительной образовательной программы включено обучение жизненно важным навыкам (Life skills) или социально-бытовая адаптация.

Дополнительные образовательные программы (EAPs) предоставляются для тех учащихся, которые относятся к одной из представленных ниже категорий как лица с ограниченными возможностями:

-
- расстройство аутистического спектра (autism spectrum disorder)
 - нарушения слуха (hearing impairment)
 - интеллектуальные нарушения (intellectual disability)
 - физические нарушения (physical impairment)
 - нарушение языка и речи (speech-language impairment)
 - нарушение зрения (vision impairment).

Эти дети обучаются в государственных общеобразовательных школах штата по индивидуальной образовательной программе, а также получают дополнительные услуги, необходимые им для освоения учебной программы. Варианты сервиса EAP могут отличаться в разных штатах и даже школах. В программу EAP также входит и определение образовательных потребностей детей, если это не было сделано ранее.

В Австралии также распространена практика использования поддержки специального учителя для отдельных категорий детей с ограниченными возможностями (Advisory visiting teachers, AVT), который курирует несколько школ одного района и предоставляет ученикам необходимую им помощь. Данная услуга играет ключевую роль в реализации EAPs (дополнительных образовательных программ).

AVTs предоставляют широкий спектр услуг. Например, они могут:

- участвовать в обучении ребенка в качестве члена воспитательного коллектива в инклюзивной среде;
- обеспечить развитие профессиональной деятельности членов школьного сообщества;
- оказывать содействие в осуществлении политических мер и инициатив регуляции образовательного процесса;
- принимать участие в планировании учебной деятельности, например, вносить коррективы в образовательную программу для поддержки образовательных результатов учащегося;
- осуществлять помощь в составлении индивидуальной программы;
- оказывать учащимся и учителям содействие в реализации учебных программ и осуществлять пересмотр образовательных целей в зависимости от достигнутых результатов;
- представлять информацию о модели и стратегии преподавания и обучения для учащихся с ограниченными возможностями, например, проводить пробные занятия с учителем класса;
- представить конкретную информацию о студенческой инвалидности;
- помогать команде в понимании образовательных последствий инвалидности;

-
- помогать в выборе специализированного оборудования и участвовать в обучении по его использованию;
 - проводить мониторинг использования рекомендуемого оборудования, включая технологические ресурсы;
 - помогать сотрудникам образовательного учреждения и семьям учащихся получить доступ к сети поддержки, к ресурсам тематических сообществ.

Такие учителя учат правильно читать и писать (например, по Брайлю), обучают работе с компьютером, коммуникативным навыкам, аудированию, навыкам ориентации, предоставляют незрячим ученикам всю необходимую им учебную литературу. Кроме того, такие учителя регулярно взаимодействуют со всеми учителями в школе и отслеживают успеваемость детей, их успехи и трудности и являются связующей цепочкой между учителями и родителями детей с ограниченными возможностями здоровья [45].

В структуру дополнительного образования государственных школ Австралии также входит служба патронажных медсестер, которая используется для помощи персоналу школы в области обеспечения специализированных медико-санитарных потребностей учащихся; информационная поддержка школ для внесения корректив, позволяющих студентам с особыми медицинскими потребностями учиться и участвовать в жизни школы вместе со своими сверстниками.

В услуги специального образования Австралии (штат Квинсленд) входят координаторы-тьюторы (Guidance officers), которые предоставляют информацию, консультативные услуги и поддержку учащимся, если им требуется:

- помощь для освоения учебной программы из-за возникших по причине воздействия инвалидности или предполагаемой инвалидности сложностей;
- психолого-педагогическая оценка для определения особенностей стиля обучения учащегося или оценка уровня развития в целях выработки рекомендаций для корректировки образовательной программы;
- помощь в осуществлении рекомендаций врачей;
- доступ к услугам или программе развития детей раннего возраста;
- помощь в решении личных, социальных или эмоциональных проблем, которые оказывают существенное влияние на их обучение;
- поддержка в развитии учебных навыков, выбор темы, планирование карьеры или планирование после окончания школы перехода

к сервисам общественного Департамента, предоставляющего уход и услуги для лиц с ограничениями здоровья.

Координаторы также предоставляют ресурсы для профессионального развития сотрудникам школы и родителям, организуют взаимодействие с другими учреждениями, такими как общественный Департамент, предоставляющий услуги и уход лицам с ограниченными возможностями и Департамент здравоохранения и обеспечивают поддержку родителей семей учеников с ограниченными возможностями.

Для социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями особенно значимо наличие в перечне услуг специального образования Австралии (штат Квинсленд) специалиста по нарушениям языка и речи (Speech-language pathologist). В задачи данного специалиста входит работа с детьми с особыми образовательными нуждами в таких областях как: жизненно важные навыки — есть, пить и глотать; голос, речь, и ее плавность; формирование языковой системы и стратегий коммуникации; развитие навыков социального взаимодействия

Данный специалист работает в качестве члена консилиума образовательного учреждения для определения образовательных потребностей учащихся в общении, наличие проблем во время еды и питья; содействие в разработке и реализации индивидуальных образовательных программ. Он также осуществляет помощь команде образовательного учреждения в регулировании коммуникационных целей и задач учебной программы; обучает учителей или их помощников коррекционным приемам и стратегиям помощи детям, проводит консультации и предоставляет ресурсы для сотрудников школы, родителей и школьного сообщества, поддерживает связь с другими образовательными учреждениями.

В состав команды образовательного учреждения также может входить физиотерапевт и трудотерапевт, предоставляющие услуги по социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями в образовательном учреждении и за его пределами. Специалисты оказывают широкий спектр услуг, включая информационные презентации для родителей и членов команды; обучение учителей или помощников учителей способам поддержки ребенка; индивидуальная и групповая работа с детьми.

Школа может не иметь какого-либо из перечисленных специалистов в штате, в таком случае семья или сам ребенок может обратиться в центр услуг специального образования или в специализированную школу для предоставления ему необходимой услуги, причем часть этих услуг может быть оказана на базе образовательного учреждения, а часть — по месту проживания ребенка.

Огромную значимость в образовании и социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями имеют и услуги программы развития детей раннего возраста (Early Childhood Development Programs and Services).

Услуги раннего вмешательства предназначены для обеспечения программы раннего развития детей с ограниченными возможностями от рождения до пяти лет, программы развития родительских навыков и умений ухода за ребенком.

Данная услуга предоставляется в развитых странах практически повсеместно и включает составление IЕFT (individual educational family training) индивидуальной программы семейного обучения, в которой указываются все направления развития ребенка и ответственные за это службы, примерное расписание действий и тренинги для родителей. Программа осуществляется в основном в домашних условиях приходящим персоналом, при необходимости может быть оказана на базе реабилитационных центров, ответственных за программу. Основанием для разработки данных программ является то, что родители оказывают наиболее заметное влияние на раннее развитие ребенка в период его раннего детства в процессе выполнения рутинных ежедневных действий в естественной среде. Вовлечение родителей обучающихся с ОВЗ позволяет максимально использовать возможности ежедневной активности семьи в плане обучения ребенка основным жизненным навыкам, а, следовательно, максимально способствовать его социально-бытовой адаптации. Кроме того, родители могут более эффективно влиять на учебный процесс и развитие своих детей, их учебную мотивацию. Для обеспечения эффективного участия родителей в обучении детей необходима организация тренингового обучения и сопровождения родителей, направленного на осознание ими целей обучения, способности увидеть результаты проводимого обучения и наиболее эффективным приемам обучения детей.

Целостные программы социально-бытовой адаптации ребенка с особыми образовательными нуждами в каждой из стран дополняют независимые сервисы, как правило, относящиеся к общественным, часто международным организациям.

Примером эффективной реализации библиотечного обслуживания детей с нарушениями зрения является библиотека для лиц с нарушением зрения «Feelix library», в рамках которой организовано отделение для детей с раннего возраста. Дети с раннего возраста могут наслаждаться историями вместе с родителями, братьями и сестрами, а также узнать о шрифте Брайля и читать. Особенностью детской библиотеки Feelix являются наборы для

чтения – коробка с историей. Библиотека бесплатно обслуживает детей от 0 до 7 лет со слепотой и слабовидением. Набор состоит из иллюстрированной книги, тактильной книги, CD и тактильной игрушки. Иллюстрированная книга снабжена простыми подписями, выполненными шрифтом Брайля, чтобы ребенок мог следить за чтением и учиться воспринимать шрифт Брайля. Тактильная книга представляет рисунки, выполненные Брайлем для совместного «рассматривания» книги и более полного ее восприятия. История на CD предназначена для самостоятельного или совместного прослушивания, а тактильная игрушка позволит маленькому ребенку получить значимый для него тактильный опыт, связанный с историей из набора.

В хранилище библиотеки более 800 наборов, сотрудники библиотеки постоянно пополняют коллекцию [44].

КАНАДА

В Канаде практика инклюзивного образования осуществляется под девизом «вера в детей и их возможности». В настоящее время основанием для отказа в приеме детей в массовую образовательную организацию является наличие у ребенка психического заболевания. Команда специалистов в школе определяет возможность ребенка обучения в школе. В эту команду входят психолог, социальный работник, медицинский работник, родители, психиатр.

Если у ребенка обнаруживаются тяжелые психические отклонения в результате физических или психологических травм, то такие дети проходят 3-х летнюю программу терапии. В результате этой программы 70% детей после прохождения терапевтической программы заканчивают школу. Дети с ОВЗ переводятся в старших классах из спецшколы в обычную школу. С целью социально-бытовой адаптации для обучающихся с инвалидностью в школе оборудуется аналог квартиры (resource room model), где дети с инвалидностью могут научиться самостоятельной жизни.

В соответствии с законодательным стандартом в одном классе должно быть не более 3 с тяжелыми нарушениями и среднего уровня нарушениями. Речь идет об обычных школах и классах без углубленного изучения какого-либо предмета.

Программа из детей с особыми нуждами состоит из трех компонентов.

1. Работа в классе. Особое внимание уделяется таким дисциплинам, как физическая культура, музыка, искусство, мастерские.

2. Работа со специалистами коррекционного профиля на территории школы: психологом, логопедом, специальным педагогом.

3. Работа по месту жительства, включая поддерживающие организации и соседей.

Составляющие этих компонентов у обучающихся с разными образовательными потребностями разные. Чем сложнее состояние ребенка, тем больше ему нужно взаимодействовать с теми, кто находится рядом с ним. Критерием успешности образования ребенка-инвалида является мера достигнутой им самостоятельности. Следует отметить, что важное значение в работе образовательной организации по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов уделяется расширению социальных связей ребенка, выходу его за пределы образовательной организации. В соответствии с имеющейся в Канаде установкой «если ребенок проводит в классе весь день, уровень его обучения падает».

Для обеспечения полноценной социально-бытовой адаптации ребенка с ограниченными возможностями в школах Канады, в частности в школе Dr. Richard Zigler «Special Education Review» в штат включены трудотерапевт (occupational therapist), тьютор (learning assistance teacher), логопед (speech/language pathologist), педагог специального образования (special education resource teacher (specialty staffing), педагог-психолог (educational psychologists), поведенческий аналитик и другие специалисты.

Принцип уверенности в возможностях ребенка проявляется в используемых методиках (Онтарио): «Личностное планирование» (Person Centered Planning); «Составление планов действий» (Making Action Plans); «Круги друзей» (Circles of Friends); «Планирование завтрашнего дня с надеждой» (Planning Alternative Tomorrows with Hope) [7].

Данные образовательные программы являются эффективным средством построения взаимосвязи между школами, родителями и сообществами, а также способствуют решению сложных личностных, семейных и системных вопросов, которые могут выступать в качестве барьеров на пути к самостоятельной жизни.

Все описанные формы работы по социальной адаптации составляют единую расширенную программу социально-бытовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями в странах, имеющих большой опыт инклюзивного обучения и развития толерантности общества.

Приведем некоторые отдельные описания систем социальной адаптации детей с особыми образовательными нуждами в странах Европейского союза и других регионов [1, 2, 7, 8, 10, 13 и др.].

Большинство стран с развитой экономикой, в том числе Япония, реализуют модель сосуществования специальных и массовых образовательных организаций. Изучение опыта зарубежных стран показывает, что

приоритетность инклюзивного образования не должен уничтожать другие варианты образования детей с ограниченными возможностями. Только их сосуществование и взаимное обогащение может обеспечить необходимую каждому ребенку вариативность в получении образования, и, как следствие адекватность выбора образовательного маршрута. При этом опыт и ресурсы специальных образовательных организаций становится значимым ресурсом для развития и совершенствования в массовых школах образовательных условий для детей с особенностями в развитии.

ГЕРМАНИЯ

Как и многие другие европейские страны, Германия строит систему образования в условиях неоднородного контингента детей, посещающих школы. По меньшей мере треть 6-летних детей Германии – дети из семей-мигрантов, с их национальными и психологическими особенностями. В некоторых регионах эта цифра может достигать до 40%. Подобные условия обеспечивают формирование толерантного отношения микросоциума школ к приему детей, отличающихся от остальных. Это касается и детей с ограниченными возможностями.

Работа по социально-бытовой адаптации в Германии начинается в рамках дошкольного образования, в систему которого входят общеобразовательные (общие) дошкольные учреждения и специальные дошкольные учреждения, которые в ряде случаев сотрудничают с другими социальными службами. Существуют также специализированные дошкольные учреждения в форме дневных центров, в которых дети готовятся к посещению общеобразовательных организаций. Необходимость целенаправленной подготовки детей к обучению в образовательной организации имеет важное значение и плане социально бытовой адаптации [26], поскольку дети с ограниченными возможностями имеют более поздний возрастной старт внесемейного образования (детские центры дневного ухода, детские сады), чаще развитие уровня их жизненных навыков ниже, чем у детей с нормативным развитием.

Социально-бытовая адаптация в рамках школьного образования обеспечивается законами и локальными подзаконными актами, которые могут отличаться в отдельных регионах. Данная правовая основа разработана как для общеобразовательных, так и для специальных школ. Почти треть школ по стране предоставляют образовательные программы полного дня. В соответствии с законодательством, дети с ограниченными возможностями при обучении должны получать весь необходимый объем помощи в плане социально-бытовой адаптации и создания условий для усвоения

стандартной учебной программы. Законодательство Германии предусматривает обеспечение учащихся специальными учебными пособиями и, в случае необходимости, объектами технической помощи. В случае невозможности предоставить необходимую поддержку на базе школы, в которой обучается ребенок, эта помощь оказывается дополнительно в специализированной школе, которая в данном случае выступает в качестве ресурсного центра.

Развитая сеть специализированных учебных организаций позволяет оказывать квалифицированную поддержку всем категориям детей с ограниченными возможностями. Исследования показывают, что дети с ограниченными возможностями, посещающие общеобразовательные школы, на выходе демонстрируют более высокий уровень речевых, коммуникативных, чем дети, окончившие специальную школу.

В нормативных документах (Закон об образовании от 15 февраля 2005 года, Правила обучения детей с ОВЗ от 29 апреля 2005 года) рассматриваются несколько вариантов обучения ребенка с ОВЗ:

- общее обучение в классе с нормативно-развивающимися детьми;
- в специальных классах в общей школе;
- в общем классе с посещением специальных поддерживающих (интегративных) уроков;
- в специальных школах.

Выбор формы обучения осуществляется родителями на основе рекомендаций школьного врача, который в Германии в определенном смысле выступает в роли специалиста, определяющего уровень готовности ребенка к школьному обучению. В сложных случаях запрашиваются рекомендации Школьного психологического центра, других специалистов. Выбор формы обучения в школе осуществляется на основе рекомендаций классного руководителя, специального педагога.

Особая помощь оказывается студентам высших учебных заведений и профессиональных учебных заведений. Особое соглашение обязывает университеты принимать во внимание потребности студентов с ограниченными возможностями. Для расширения их возможностей в плане социально-бытовой адаптации, в частности участия в научной работе, жизни, исследованиях, «Немецкий союз студентов» создал центральную консультативную службу для абитуриентов с ограниченными возможностями. Университеты обязаны в случае необходимости увеличивать срок обучения для студентов с ограниченными возможностями, издержки, связанные с увеличением срока обучения, оплачиваются государством.

Наиболее сложной категорией детей для инклюзивного образования являются дети с интеллектуальными ограничениями и поведенческими

трудностями. Анализ опыта обучения таких детей в Германии, Норвегии и Нидерландах показал, что в Германии и Нидерландах дети с интеллектуальными нарушениями добиваются значительно меньших успехов, чем в Норвегии, а социальное положение детей с поведенческими проблемами часто бывает маргинализировано их одноклассниками. Причем исследования показали, что, обучаясь параллельно в массовой и специальной школах, дети с поведенческими проблемами негативно воспринимались своими одноклассниками в обеих образовательных организациях.

Данные нетолерантные установки создают трудности для организации работы по социально-бытовой адаптации данной категории обучающихся.

В целом, анализируя опыт социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в Германии, можно отметить, что, как и в других странах, важное значение уделяется получению детьми качественного образования в разных формах.

Получение образования и формирование навыков социально-бытовой адаптации детей-инвалидов осуществляется в рамках экспериментальных площадок. Например, в Берлине многие начальные школы имеют так называемые смешанные классы – ученики с 1 по 2 или по 3 класс, 3–4 класс, 5–6 класс учатся вместе, где на «уроках-объяснениях» дети каждой возрастной группы осваивают учебный материал по программе, соответствующей их году обучения, а на «уроках-упражнениях» дети собираются вместе в одном классе и выполняют задания в своем темпе. Каждый ребенок имеет возможность изучать программу в том темпе, в каком он может и если он освоил ее быстрее, то он может «перейти» в следующий класс, оставаясь в том же детском коллективе. Дети получают задания на неделю, могут определять степень трудности задания, порядок выполнения, темп выполнения. В такой ситуации, где фронтальная работа практически отсутствует, контроль осуществляется учителем непосредственно по поводу выполнения конкретных заданий, включение ребенка с трудностями становится более легкой. Все дети имеют собственную траекторию обучения и свой темп, учитель подбирает для каждого ребенка свою систему заданий. В классе всегда есть дети, которые знают что-то чуть хуже, чем остальные. Повторение учебного года не рассматривается как нечто плохое, так как в разновозрастном классе имеет место постоянная возрастная ротация.

Работа по формированию социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется и в рамках отдельных поддерживающих занятий, которые ведет специальный педагог. В специальных школах весь класс получает такие поддерживающие занятия, на которых детей учат планировать и контролировать свою деятельность, работать с учебным материалом.

С точки зрения организационного обеспечения адаптации детей с ограниченными возможностями в образовательных организациях Б. Данике и Э. Файге образовательные организации руководствуются рекомендациями, составленными комиссией сената Германии относительно вопросов:

- создание во всех районах консультативных центров и учреждений, способных оказать поддержку;
- специальная подготовка учителей;
- создание образцовых инклюзивных школ;
- усредненное, одинаковое для всех школ распределение рабочих часов учителей по учебным учреждениям, не зависящее от проведенной диагностики учеников, направленной на выявление сфер, которые требуют особого внимания в процессе обучения (например, речь или эмоционально-социальное развитие);
- обеспечение школ надежной базовой комплектацией человеческими и материальными ресурсами;
- предоставление дополнительных человеческих ресурсов в размере 10% для осуществления специальной педагогической поддержки детям с отклонениями в развитии [5]

Корепанова И.А. описывает следующие примеры «проблемных» точек в инклюзивном образовании Германии:

1. Разработка форм и содержания обучения в инклюзивных классах. Реальность такова, что в одном классе оказываются дети с разным уровнем развития. И задача педагога – выстроить содержание обучения таким образом, чтобы все дети были включены в урок, и шире – в учебный процесс.

2. Разработка специфических форм и содержания обучения в начальной, в подростковой школе, соответствующих возрастным психологическим особенностям детей. В немецких школах возникают ситуации, когда формально дети находятся в одном классе, но при этом разобщены, их не объединяет никакая общая деятельность.

К «сильным сторонам» в данной стране относятся сохранение системы специального образования как одной из возможностей для детей с ОВЗ в плане приобретения навыков социально-бытовой адаптации и многообразия внеучебной активности в школе. Например, ежегодно каждый класс в конце учебного года совершает путешествие. Продолжительность путешествия варьирует в зависимости от возраста детей – от одного дня до двух недель. Эта форма работы позволяет детям быть вместе в свободной обстановке, выстраивать совместную деятельность не только в пространстве урока, но и в контексте бытовой жизни [8].

ФРАНЦИЯ

Основой организации работы по социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями являются принципы доступности и компенсации.

Основными умениями и навыками социально-бытовой адаптации формируются у обучающихся в ходе школьного обучения, которое отвечает принципу доступности по нескольким направлениям: в возможности записаться в учебное заведение, расположенное наиболее близко к месту проживания; доступ к знаниям благодаря индивидуальному или коллективному адаптированному плану обучения; по мере возможности, доступ ко всем необходимым помещениям и материалам для осуществления школьного обучения; доступности школьных зданий, культурного и спортивного оборудования (создание безбарьерной образовательной среды).

В работе по социально-бытовой адаптации во Франции принимают участие помощник, осуществляющий сопровождение в школьной среде, специалисты медико-социальных учреждений.

Оказание помощи в плане социально-бытовой адаптации осуществляется «Территориальными центрами для инвалидов» (*La maison departementale du handicap*), которые были созданы Законом от 11 февраля 2005 года. Данные центры представляют собой государственную службу, построенную по принципу «одного окна» и направлены на оказание информационной, консультативной помощи инвалидам и их сопровождение.

Территориальный центр для инвалидов объединяет в себе все полномочия, связанные с сопровождением лиц с инвалидностью и их семей, в том числе в плане их социально-бытовой адаптации. Действующая в нем мультидисциплинарная команда оценивает потребности каждого учащегося с инвалидностью, предлагает ему индивидуальный план компенсации (в том числе в плане социально-бытовой адаптации), который включает и индивидуальный план школьного обучения [1].

В настоящее время на муниципальном уровне во Франции дети с ОВЗ могут обучаться в обычном классе совместно с остальными детьми под руководством неспециализированного учителя (это класс так называемой «школьной инклюзии») и в специальном классе для детей-инвалидов под руководством специального учителя («класс педагогической интеграции»).

Класс школьной инклюзии является открытым классом, который ученик с ОВЗ может покидать в определенные моменты школьного дня для индивидуальной или групповой работы со специальным педагогом по

формированию социально-бытовой адаптации. Специальные педагоги, как правило, работают в ресурсных центрах, и в соответствии с графиком посещают всех учеников, закрепленных за центром, оказывая им и учителям необходимую помощь по сопровождению процесса социализации.

Основной линией социализации детей-инвалидов во Франции является нацеленность на переход от «класса школьной инклюзии» к полной индивидуальной инклюзии.

Данная форма инклюзии весьма эффективна для детей с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата [2]. Однако для глухих и умственно отсталых детей она оказывается не совсем приемлемой. Для этих категорий детей стали открываться классы педагогической интеграции, которые представляют собой открытую систему, объединяющую детей с обучающимися без отклонений в развитии время от времени и при необходимости учеников средней и старшей школы для необходимого сопровождения и контроля, требующих больших временных затрат.

Во Франции для каждого ребенка и подростка с ограниченными возможностями разрабатывается индивидуальный план интеграции, который должен отвечать потребностям ученика, определенным после оценки его возможностей командой специалистов. Этот план является общей рабочей площадкой для всех, кто осуществляет процесс социально-бытовой адаптации ребенка (преподаватели, психологи, врачи и т.д.), позволяет обеспечить связность и непрерывность школьного обучения и является неотъемлемой частью программы социально-бытовой реабилитации.

Контроль за выполнением индивидуального плана осуществляет специальный преподаватель, который прикреплен к каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Во время конкурсов и экзаменов детям с ограниченными возможностями предоставляются особые материально-технические условия, увеличивается количество времени на выполнение каждого задания.

Условия школьного обучения детей с ограниченными возможностями в начальной и средней школе различаются в зависимости от природы и тяжести нарушения. Согласно закону, принятому Правительством Франции, школьное обучение детей с ограниченными возможностями может осуществляться двумя путями:

- Без участия социальной службы;
- Под контролем квалифицированных работников социальной службы.

Условия индивидуального школьного обучения также зависят от степени нарушения. Индивидуальная помощь учащимся с ограничен-

ными возможностями, в соответствии с постановлением № 2009-993 от 20 августа 2009 г., предоставляется ассоциациями или объединением ассоциаций, которые заключили с Министерством образования страны кадровое соглашение. В зависимости от степени ограничений ребенка ставится вопрос о необходимости предоставления индивидуальной помощи (включая помощь в социально-бытовой адаптации) и предоставлении индивидуального помощника. Такая мера в обязательном порядке согласовывается с семьей ребенка. Во всех необходимых случаях ребенок может быть дополнительно направлен в учреждения медицинского профиля, а также учреждения дополнительного, в том числе дистанционного образования. Все дополнительные формы помощи в социализации ребенка должны соответствовать разработанной индивидуальной образовательной программе и быть в ней отражены. Помощь ребенку может быть предоставлена как в рамках классно-урочной системы на базе школы, так и по месту жительства ребенка.

Работа по социализации ребенка может быть проведена и в рамках семейного воспитания.

В случае предпочтения семьей ребенка такого варианта обязательным является регистрация ребенка в Департаменте по делам лиц с ограниченными здоровьем Французского центра дистанционного образования.

Текущий процесс социализации детей-инвалидов во Франции обеспечивается так называемыми «помощниками в школьной жизни», что с некоторыми оговорками соответствует понятию «тьютор» или «ассистент» в современной системе российского образования. Помощники в школьной жизни – это лица, имеющие среднее специальное образование в области медицины или социального обслуживания, владеющие навыками ухода за больными. В зависимости от исполняемых функциональных обязанностей (с педагогической поддержкой учащегося или без нее), требования к уровню образования помощников различны: те помощники, в функции которых не входит педагогическая поддержка, могут быть приняты на работу без диплома о высшем образовании. Эти помощники могут быть индивидуальными, прикрепленными к конкретному ребенку, и коллективными, сопровождающими всю группу детей из интеграционного класса школы (UPI – unite pedagogique d'integration).

Основные проблемы проведения работы по социализации детей-инвалидов во Франции заключаются в разработке методического сопровождения данных практик, недостаточная обеспеченность кадрами [1] и неоднозначность отношения к использованию дополнительного персонала. Использования помощников-тьюторов в непосредственной учебной

деятельности это касается особенно часто. Часть исследователей (Egilson and Traustadottir, Stead et al.) приводят как аргумент против использования вспомогательного персонала зависимые отношения, формирующиеся у ребенка с ограниченными возможностями и его тьютора, когда возможности и способности ребенка проявляются не в полную силу.

БЕЛЬГИЯ

Среди стран Западной Европы, отличающихся особыми достижениями в области социализации лиц с ограниченными возможностями, необходимо упомянуть Бельгию (Фландрию).

Решение вопросов, связанных с социализацией осуществляется в Бельгии (Фландрии) в разнообразных формах образования. В рамках инклюзивных программ ведется работа по социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детей, имеющих серьезные трудности в обучении. К реализации программ социализации в рамках инклюзивного образования привлекаются волонтеры, а также стажеры из институтов, университетов. Осуществляется сопровождение процесса инклюзивного образования, в том числе коррекционно-педагогическая помощь ребенку с ограниченными возможностями с целью максимальной его интеграции в жизнь класса, успешности его участия в уроках и мероприятиях. Особое внимание при этом уделяется таким вопросам, как:

- обсуждение трудностей, возникающих у детей;
- формирование группы, ученического коллектива;
- работа над итоговыми целями с учетом межпредметных связей;
- формирование представлений у одноклассников о различиях между людьми без ограничений по здоровью и лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- выстраивание диалога между учителями и учащимися;
- дополнительные возможности детей с особыми образовательными потребностями;
- разработка адаптированного расписания [5].

В большинстве европейских стран на данный момент главенствует идея о том, что дети с ограниченными возможностями должны осваивать ту же основную учебную программу, что и остальные дети, в противовес более ранним представлениям, когда дети с ограниченными возможностями получали крайне низкие требования к образованию, на выходе демонстрируя соответственно низкий академический уровень. При преобладании идеи об одинаковом базовом учебном плане для всех детей уровень требований к детям с ограниченными возможностями очень сильно различается в

разных странах, например, в Бельгии (французское и фламандское сообщества) программа для детей с ограниченными возможностями значительно отличается в сторону упрощения от стандартной учебной программы. В то же время некоторые исследователи (Flanders, Ghesquiere et al.) говорят о том, что именно ребенок должен приспосабливаться к учебной программе, но не наоборот.

Сигал Н.Г. указывает, что доминирующая роль в обучении детей с ограниченными возможностями, в том числе социально-бытовым навыкам, в Бельгии отведена специальному образованию, хотя согласно исследованиям, педагоги общеобразовательных школ скорее положительно относятся к приему данной группы детей в общеобразовательные школы [13].

ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

Особенностью социализации и включения детей с ограниченными возможностями в микросоциум образовательных организаций в Великобритании является выделение трех уровней организации с точки зрения «оформления» ребенка.

Обучение ребенка-инвалида может быть организовано в рамках программы «Школьная деятельность». На данном уровне ребенку требуется изменение части учебного плана. «Школьная деятельность +» предполагает вмешательство специалиста и профессионалов для обеспечения получения ребенком должной поддержки. В этом случае классный руководитель и координатор SEN (SENCO) будут получать профессиональные советы и наставления от, например, педагога-психолога или языкового терапевта.

Если имела место формальная оценка состояния ребенка (обследование его развития группой компетентных специалистов), то ребенку будет выдан акт о специальных образовательных потребностях, т.е. документ, указывающий на потребности ребенка и особую помощь, которую ему следует оказывать. В таком случае ребенок имеет категорию «ребенок с актом» [5]

В настоящий момент наблюдается развитие инклюзивного образования благодаря проведенной политике и, как следствие, законодательным преобразованиям в Великобритании, в частности, в связи с Законом «О детях и семьях» от 2014 года, внесшим изменения в SEND (Систему образовательных потребностей и инвалидности – Special educational needs and Disability). Согласно статье 19 Закона «О детях и семьях», дети и молодые люди должны иметь возможность в полном объеме участвовать в принятии решений, затрагивающих их самих. Более того, в число новых узаконенных обязанностей местных властей входят следующие: публиковать местные предложения на официальном веб-сайте (ст. 30); выявлять

целевые группы на местной территории (ст. 22); ввести в эксплуатацию соглашения с медицинскими партнерами (Clinical Commissioning Groups) (ст. 26), а также составить планы и запустить процессы в областях образования, здоровья и попечения (Education, Health and Care – ЕНС). Главное преимущество планов ЕНС в том, что они ставят необходимым условием сотрудничество и совместную работу множества профессионалов по выявлению и удовлетворению потребностей детей с ОВЗ в плане его социализации и социально-бытовой адаптации. У некоторых детей могут возникнуть сомнения по поводу количества информации, которой они делятся со специалистом, и поэтому особенно важно учитывать их точку зрения в процессе оценки, а также в процессе принятия решения. Каждому ребенку в соответствии с планом ЕНС будет выделен личный бюджет для удовлетворения его потребностей, а также будут приниматься во внимание предпочтения детей, касающиеся выбора образования. Чтобы расширить возможности детей при осуществлении этого выбора, местные власти обязуются предоставлять качественную информацию, советы и указания, касающиеся образовательных потребностей, характера ограничения возможностей ребенка, закона о здоровье и социальной поддержке (расширять сервисы родительского партнерства) (ст. 32).

Закон «О детях и семьях» поддерживается новым процессуальным кодексом о потребностях в специальном образовании (2014), подталкивающим специалистов к определению потребностей детей и к работе с членами их семей, в сотрудничестве со специалистами в области образования, здравоохранения и социальными работниками. Акцент делается на межведомственной работе и междисциплинарном общении, что приводит к проблемам в групповой, коллективной работе: специалисты в разных областях по-разному понимают нужды людей с ограниченными возможностями здоровья и по-разному расставляют приоритеты в их потребностях. К тому же, так как дети будут поступать в общеобразовательные школы, необходимы подготовка и тренировка школьного коллектива [36].

ПОЛЬША

Работа по социально-бытовой адаптации в Польше включает в себя систему обучения в учебных заведениях начального, гимназического, среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направлен-

ных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме разрабатываются специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной организации.

Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями регулируют два документа: Указ министра образования от 17 ноября 2010 года по вопросу о принципах организации психолого-педагогической помощи в государственных детских садах, школах и других учреждениях и Указ министра образования от 17 ноября 2010 года по вопросу об условиях организации обучения, воспитания и опеки для учеников с ограниченными возможностями и учеников с проблемами поведения в общедоступных детских садах, школах и других учреждениях.

В указе от 17 ноября 2010 года (вступил в силу 1 сентября 2011 г.) представлены условия организации обучения, воспитания и опеки для детей с нарушениями слуха и зрения; с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с умственной отсталостью разной степени; с аутизмом (в том числе и с синдромом Аспергера); со сложными нарушениями развития; с нарушениями поведения или угрозой нарушений поведения. Согласно положениям данного закона, определена необходимость специальной организации и специальных методов обучения в общедоступных детских садах и школах, в интеграционных детских садах и школах, общедоступных детских садах и школах с интеграционными группами или классами [14].

В Польше в качестве дополняющей и адаптирующей общеобразовательную программу используется программа «Школы жизни», предназначенная для детей с нарушениями интеллектуального развития. Обучение по этой программе позволяет учащимся не только овладеть знаниями, умениями и навыками, но и стимулирует их самостоятельность и активность. С этой целью, например, организуется наблюдение за изучаемыми объектами. В содержании программы также присутствуют компоненты, направленные на социализацию и широкое участие детей в различных сферах жизни: в структуре занятий представлена доступная практическая деятельность и деятельность, стимулирующая коммуникацию между одноклассниками.

В индивидуальном образовательном плане, который разрабатывается для ребенка командой специалистов (педагогами общей и специальной систем образования, психологом, дефектологом) определяются персонализированные цели обучения, в том числе отдельно по каждой дисциплине, согласованные с общими целями социально-бытовой адаптации, и намечаются стратегии их достижения (способы подачи информации, предпочтительные методы обучения и формы контроля). Уровень сложности

учебной программы каждого из изучаемых предметов может существенно различаться в зависимости от способностей ученика. По завершении учебного года проводится мониторинг, по результатам которого определяется соответствие достижений ребенка в плане социально-бытовой адаптации поставленным целям и разрабатывается дальнейшая индивидуальная траектория его обучения и развития. Если цели, зафиксированные в индивидуальном плане, не были достигнуты, пересматриваются пути их достижения – выбираются более эффективные для ученика педагогические технологии и средства. Достижение ребенком более высоких результатов, по сравнению с предполагаемыми, также свидетельствует о необходимости обновить стратегию его обучения в направлении обогащения и усложнения намеченной программы [17].

ОАЭ

В ОАЭ работа по социально-бытовой адаптации детей с интеллектуальными нарушениями в основном проводится по специальным программам, в основном согласно общественно-ориентированной модели или на базе специализированных центров, в то время как дети с нарушениями слуха, зрения и физическими ограничениями обучаются в массовых школах и получают необходимую им поддержку со стороны учителей массовых и специальных школ. После введения в 2006 году Закона об образовании детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах увеличивается количество обучающихся с интеллектуальными ограничениями. Основой для социально-бытовой адаптации детей с ограничениями здоровья служит индивидуальная образовательная программа (IEP) или расширенный план обучения, основанные на учете особых потребностей ребенка.

Дети с множественными нарушениями и интеллектуальными ограничениями в ОАЭ обучаются только по специальным программам, но могут обучаться в составе общеобразовательной школы.

Овладение умениями и навыками, необходимыми для социально-бытовой адаптации может осуществляться в обычном классе с использованием дополнительных услуг специального образования, а также по программам специального образования на базе школы, если таковые программы в ней есть. Учащиеся с тяжелыми ограничениями здоровья, не позволяющими интегрировать детей в общеобразовательный класс, обучаются по общественно-ориентированным программам и в коррекционных центрах. Варианты включения ребенка в обычный класс: обучение с обеспечением программ специального образования от общественных центров (Community-Based Support); обучение с обеспечением специальной помощи

в рамках школы (например, занятия с логопедом в школе) (Classroom-Based Support); обучение с сопровождением специалистами специального образования во внеучебное время на базе школы (School-based support) [29].

Как и в других странах в ОАЭ одной из форм социальной адаптации детей с ограниченными возможностями является внеучебная деятельность. Детям с ограниченными возможностями предоставляется огромный спектр видов деятельности, которые призваны усилить внешкольные связи детей с особыми образовательными нуждами, мотивировать личностное развитие через переживание успеха и связанные с его достижением усилия. Примером такой активности может служить танцевальное внеклассное объединение. Данное внеклассное объединение работает в направлении танцевальной терапии и привлекает к занятиям лиц, использующих для передвижения инвалидные коляски. В составе объединения занимаются как обычные люди, так и люди с ограниченными возможностями. Пары в танцевальном объединении комплектуются по принципу партнеров с разными возможностями, то есть один партнер с ограниченными возможностями, а второй – без. Структура занятия включает вводные упражнения для разогрева мышц, однотипные для обеих групп танцоров, для танцоров с ограничением здоровья предлагаются для отработки отдельные приемы танца на коляске. Вторым этапом занятия служит отработка и исполнение конкретного танца с возможностью пар периодически двигаться в свободном режиме, находя комфортные для них движения и формы взаимодействия в танце. Заключительной частью занятия служит мышечная релаксация и аутотренинг, построенные по сходным принципам для обеих групп танцоров [35].

Все описанные формы работы по социальной адаптации составляют единую расширенную программу социально-бытовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями в странах, имеющих большой опыт инклюзивного обучения и развития толерантности общества. Вышеописанные западные системы имеют общие черты – работа в области социализации и доступного обучения детей с ограниченными возможностями регулируется и поддерживается государством, как на документальном, нормативном уровне, так и на уровне финансирования. Особенностью социальной среды в данных странах является формирование в различной степени толерантного отношения общества к детям с ограниченными возможностями, как одной из категорий детей, имеющих особенности, влияющие на успешность их обучения и социализации.

Вторую модель социально-бытовой адаптации детей с ограниченными возможностями реализуют развивающиеся страны.

КЕНИЯ

В Кении значительную роль для реализации социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в общество играет присутствие международных организаций, обеспечивающих функционирование механизма инклюзии. В частности, в Кении активно работают the Leonard Cheshire Disability Inclusive Education project, Deaf Child Worldwide, Sense International и другие организации [18].

Участие международных организаций позволяет обеспечивать финансовую и организационную поддержку конкретных детей, образовательных учреждений, целых районов в плане внедрения инклюзивного образования и социально-бытовой адаптации лиц с ограниченными возможностями. Значимой частью влияния международных организаций является модификация среды в безбарьерную. Работа с персоналом предполагает обучение, повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров, мотивацию персонала в специальном образовании на работу в общеобразовательных школах. Значимым фактором прогресса является просветительская работа с обществом, в частности, создание детских клубов (child-to-child clubs), в которых дети узнают об особенностях конкретных форм ограниченных возможностей, а также имеют возможность напрямую взаимодействовать с детьми данных групп. При этом остается актуальной проблема перехода на более высокие ступени школьного образования детей, обучающихся в инклюзивных классах начальной школы.

При поддержке правительства Кении, Международное общество Deaf Child Worldwide проводит в Кении активную работу по внедрению технологий и практики обучения детей с нарушениями слуха в различных типах школ, в том числе государственных массовых. Основная работа проводится с учителями массовых классов. Работа направлена на обеспечение непрерывной поддержки учащихся с нарушениями слуха, как в стенах специальных школ, так и в инклюзивном формате образования. Учителя специализированных школ для детей с нарушениями слуха работают с обычными учителями (выполняя роли тренера и супервизора), обеспечивая качественное усвоение детьми учебной программы. В функционал учителей специальных школ входит также роль жестового переводчика для ребенка или учителя по мере необходимости, кроме того, эти же учителя проводят дополнительные вечерние уроки жестового языка для всех желающих — детей, родителей, учителей. Такого рода просветительская работа дает большие шансы на то, то ребенок с нарушением слуха будет идентифицирован

как можно раньше, что позволит вовремя начать работу с ним и его семьей и обеспечить своевременную коррекцию и адаптацию ребенка в общество.

Модель помощи, предлагаемая обществом Deaf Child Worldwide, также предполагает направление работы с семьями, обеспечивая им возможность изучения жестового языка Кении. Работа непосредственно с семьями дает, кроме того, возможность коррекции детско-родительских отношений и обучения родителей эффективным способам развития как интеллекта, так и социально-бытовых навыков детей с нарушениями слуха.

Общество Sense International использует в Кении модель образования, основанную на работе непосредственно с обществом (community-based education model).

Три специализированных школы (Maseno, Kwale and Kilimani) были трансформированы в региональные ресурсные центры (Regional Training/Resource Centres (RTRCs)). В данных центрах одним из неотъемлемых структурных элементов социально-бытовой адаптации является работа с родителями. Работа с семьей организована при помощи учителей как специальных, так и общеобразовательных школ. Учитель ближайшей к месту проживания ребенка массовой школы дважды в неделю посещает семью и работает с ребенком, развивая его элементарные повседневные жизненные навыки. Одновременно с этим, учитель работает с семейным окружением ребенка, демонстрируя образцы правильного обучения и ставя цели развития, что, в конечном итоге, готовит ребенка к будущему поступлению в общеобразовательную школу (family-based education). Ежеквартально к одному из визитов присоединяется учитель из ближайшего ресурсного центра для обеспечения необходимой методической и технологической помощи учителю общеобразовательной школы. Оба учителя проходят регулярное обучение в виде тренингов для повышения их квалификации в обучении детей со сложными комбинированными нарушениями (school-based education). Родители детей, участвующих в данной программе, проводят ежеквартальные встречи, обмениваясь опытом и результатами обучения, конкретными примерами практических методов обучения детей бытовым и социальным навыкам. Чиновники правительства и Департамента образования также имеют возможность принимать участие в таких встречах, знакомясь с результатами и проблемами социализации, и оказывая необходимую поддержку.

Обучение с опорой на общество позволяет своевременно и в естественных условиях формировать у детей повседневные жизненно важные навыки, готовя детей с комплексными нарушениями к поступлению в общеобразовательные организации. Успешность данной стратегии обеспе-

чивается параллельным адекватным медицинским, педагогическим и социальным воздействием.

Одной из наиболее значимых проблем социальной адаптации в Кении, как и в других развивающихся странах, является бедность, в которой живут большее число детей с ограниченными возможностями. Бедность является серьезным барьером для доступа людей к медицинским услугам и сервисам, а также к образованию. Только в 2003 году Кения законодательно закрепила бесплатное доступное для всех образование. Национальный план развития государства на 2002–2008 год был направлен на развитие трудового обучения лиц с ментальными и физическими ограничениями; достижение высокого уровня жизни и экономики страны для развития полноценного образования для всех в Кении планируется к 2030 году (документ Vision 2030) [29].

Подобная система социальной адаптации инвалидов на базе семейно-ориентированной и общественно-ориентированной модели внедрения инклюзивного образования реализуется в Бангладеш, Сомали, Танзании и других развивающихся странах. Принципиальное отличие системы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в развитых и развивающихся странах заключается в необходимости формирования общественного сознания, в том числе профессионального сообщества учителей, в плане признания равноправия лиц с ограниченными возможностями, в том числе на жизнь, оказание медицинской помощи, корректное отношение к ним и их право на участие в жизни общества.

Анализ информации по организации социально-бытовой в узком смысле и социальной адаптации – в широком, позволил сделать следующие обобщенные выводы.

Социально-бытовая адаптация детей-инвалидов – понятие, неиспользуемое в современной зарубежной образовательной практике. Понятие инвалид, как дискриминационное, заменено в зарубежных странах понятием «person with disability» (лицо с ограниченными возможностями). Социально-бытовая адаптация, как формирование системы жизненно важных навыков (life skills) рассматривается как одна из сторон социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями. Другими сторонами этого процесса являются организация безбарьерной среды, развитие толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями, а также развитие потребности самих лиц с ограниченными возможностями в самостоятельности независимости.

Формирование такого социо-политического взгляда на проблему позволило за более чем 40 лет (в США) сформировать активную жизненную позицию у лиц с ограниченными возможностями, а также толерантное отношение к ним и их социальной активности в обществе. Сходная

ситуация наблюдается в Австралии, как одной из первых стран, начавших внедрять права лиц с ограниченными возможностями, так и в Европейском союзе. Система обеспечения социальной адаптации различается в экономически развитых развивающихся странах.

Система социальной адаптации лиц с ограничениями здоровья в экономически развитых странах включает несколько ступеней:

- ранняя диагностика и коррекция нарушений развития;
- адекватная ограничению медицинская и социально-психологическая помощь, включая помощь семье ребенка с ограниченными возможностями;
- доступное бесплатное ценовое образование для всех детей, обеспечиваемое преимущественно на базе общеобразовательных школ с поддержкой педагогов дополнительного образования в форме, доступной удобной самому ребенку его семье.
- формирование социальных возможностей независимой жизни для лиц с ограниченными возможностями путем мотивации трудоустройства как работодателей, так и самих лиц с ограниченными возможностями.

Система обеспечения социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в развивающихся странах связана с присутствием в регионе международных организаций по защите прав лиц с ограниченными возможностями и финансируется ими в значительной степени. Основными этапами обеспечения социальной адаптации является формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями, реализация форм сопровождения: сопровождение на базе просвещения общества, работа с семьей, работа с общеобразовательной школой.

Вопросы и задания

1. Какова структура инклюзивного образования в странах США, Австралии и Евросоюза?

2. Определите основные отличия представленных моделей обучения детей с нарушениями развития в развитых и развивающихся странах.

3. Каковы текущие нерешенные проблемы в области обучения детей с нарушениями развития в странах, имеющих развитую систему инклюзивного образования?

4. Определите основные тенденции развития общества, определяющие наибольшую эффективность обучения детей с нарушениями развития.

5. Каковы основные модели (уровни) обучения детей с нарушениями развития (на примере развивающихся стран)?

Список литературы

1. *Власова О.А.* Тьюторство в инклюзивном образовательном пространстве Франции: проблемы и перспективы (2003–2014) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4, – № 2. С. 28–39. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77353.shtml>.
2. *Вольская О.В., Флотская Н.Ю., Буланова С.Ю., Усова З.М.* Модели реализации инклюзивного образования в современном мире/ Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
3. *Воронцова М.В., Левченко Т.А.* Социально-бытовая адаптация детей и подростков с множественными нарушениями в условиях детского дома-интерната: Учебное пособие. – Таганрог: Изд-ль А.Н. Ступин, 2013. – 185 с.
4. Дистанционное образование детей- инвалидов: зарубежный опыт [Текст]: учебное пособие в / ТГПУ им. Л.Н. Толстого; авт. сост. В.Н. Андреев [и др.]; ред.: Н.А. Шайденко, Ж.Е. Фомичева. – Электрон. текстовые дан. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010. – 57 с.
5. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. – 528 с.
6. *Кириллова М.И.* Развитие инклюзивного образования в исторической ретроспективе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. – № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-istoricheskoy-retrospektive>.
7. *Кислицына О.* Неравенство в распределении доходов и здоровья в современной России. – М.: РИНЦ ИСЭПН, 2005.
8. *Корепанова И.А.* Описание «инклюзивного ландшафта» Германии. Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», № 4, 2012. – с. 13–20
9. *Коростелева Н.А.* Социальная модель инвалидности как основа формирования толерантного отношения к инвалидам // Вестник ЧГПУ. 2012. № 8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-model-invalidnosti-kak-osnova-formirovaniya-tolerantnogo-otnosheniya-k-invalidam>.
10. *Ливенцева Н.А.* Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Том 1. № 1. С. 20–29. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/№1/50095.shtml>.
11. *Мельник Ю.В.* Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах запада (Канада, США, Великобритания) и России: Дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Сев.-кавк. федер. ун-т. – М., 2012. – 238 с.
12. *Минин И.В.* Управление и финансирование образовательных программ по работе с инвалидами в США. // Материалы международной научно-ме-

-
- тодической конференции «Мультикультурный мир: проблема понимания». – Сыктывкар, 2013.
13. *Сигал Н.Г.* Реализация инклюзивного образования за рубежом // Вестник ЧГПУ. – 2013. – № 12.
 14. Система специального образования детей с нарушениями развития в Польше – интеграция или сегрегация - Клиническая и специальная психология – 2012. – № 1.
 15. Совершенствование образования. Перспективы инклюзивных школ (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools). Пособие Национального института совершенствования городского образования США [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru>.
 16. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71–95.
 17. *Шевелева Д.Е.* Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом/Проблемы современного образования, № 5, 2014.
 18. Accessing inclusive education For Children with disabilities in Kenia (2016) Global Education for all – https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67664/edu-chi-disabil-guid-note.pdf
 19. Children with Disabilities/The Future of Children, Vol. 22, No. 1, Spring 2012.
 20. Children with Disabilities/United Nations Children’s Fund (UNICEF), May 2013 – http://www.unicef.org/montenegro/SOWC_2013.pdf.
 21. Community-based Management of Acute Malnutrition Using Community Health Activists in Angola/November 2012–December 2013 Angola Report <http://9bb63f6dda0f744fa444-9471a7fca5768cc513a2e3c4a260910b.r43.cf3.rackcdn.com/files/8414/0233/6670/Angola-Report-Child-Health.pdf>.
 22. Common European Guidelines on the Transition from Institutional to Community-based Care/European Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care, November 2012, Brussels, Belgium <http://www.deinstitutionalisationguide.eu/wp-content/uploads/2016/04/GUIDELINES-Final-English.pdf>.
 23. Dr. Sribas Goswami The parental attitude of mentally retarded children/Global Journal of human social science - Volume 13 Issue 6 Version 1.0 Year 2013.
 24. Education and disability/special needs: polisies and practisies in education, training and employment for student with disabilities and special educational needs in the EU – <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
 25. Education for children with disabilities - improving access and quality: Guidance Note/A DFID practice paper – https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67664/edu-chi-disabil-guid-note.pdf.
 26. Education in Germany 2014: an indicator-based report including the situation

-
- of people with special educational needs and disabilities: <http://www.bildungsbericht.de/en/the-national-report-on-education/summary14.pdf>.
27. Explaining Social Exclusion; A Theoretical Model tested in The Netherlands. The Netherlands Institute for Social Research/SCP. ISBN 978 90 377 0325 2; Vrooman, J. C.; S.J.M. Hoff (June 2013).
 28. Feds: IEPs Should Align With Grade-Level Standards by Michelle Diamant / November 17, 2015 – <https://www.disabilitycoop.com/2015/11/17/feds-ieps-grade-level/20972/>.
 29. General Rules for the Provision of Special Education Programs and Services (Public & Private Schools): <http://www.moe.gov.ae/English/SiteDocuments/Rules/SNrulesEn.pdf>.
 30. National Survey on Special needs education in Kenia (2015) DFid Kenia, VSO.
 31. Ohio Administrative Code Rules 3301-51-01 to 09, 11 and 21 3301-51 (Ohio Operating Standards for the Education of Children with Disabilities EFFECTIVE JULY 1, 2014).
 32. Online Special Education Degree programs – http://specialed.about.com/cs/iep/a/iep_contents.htm.
 33. Parmenter, Trevor R. Promoting training and employment opportunities for people with intellectual disabilities: international experience / Trevor R. Parmenter; International Labour Office, Employment Sector, Skills and Employability Department. – Geneva: ILO, 2011 1 v. (Employment working paper, No.103).
 34. PeaceDialogue.” UN News Center. UN, n.d. Web. 02 Jan. 2015.
 35. Sadvoski M. Social adaptation of people with disabilities/CBU International conference on innovation, technology transfer and education: February 3–5, 2014, Prague, Czech republic.
 36. Special Educational Needs in England: January 2014 available from statistics: special educational needs (SEN): <https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2014>.
 37. Social inclusion – annual results report, Unicef, 2014 http://www.unicef.org/publicpartnerships/files/2014_Annual_Results_Report_Social_Inclusion.pdf.
 38. http://resources.marshalladulthoodeducation.org/pdf/briefs3/Self_Directed_Learning.pdf.
 39. <http://www.hadley.edu/>.
 40. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67664/edu-chi-disabil-guid-note.pdf.
 41. <http://inclusiveschools.org/category/resources/social-inclusion/>.
 42. www.dpi.org/
 43. <http://www.perkins.org/>.
 44. <http://www.visionaustralia.org/>.
 45. <http://education.qld.gov.au/studentservices/learning/disability/specialists/avt/>.

-
46. <http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf/>.
 47. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/social_innovation/social_innovation_2013.pdf/. http://www.inclusionbc.org/sites/default/files/WEBEducation_parent_manual_2014_0.pdf/.
 48. <http://oaji.net/articles/2015/1624-1422980284.pdf/>
 49. <http://www.doe.in.gov/cte/alternative-education>

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Социальная адаптация – процесс приспособления индивида к социальной среде, предполагающий взаимодействие и постепенное согласование ожиданий обеих сторон. Её целью является обеспечение устойчивости, традиционности, повторяемости социального опыта, а также его изменение на основе инновационного обогащения. Она предполагает обретение индивидом субъектности для самостоятельного осуществления социальных действий и функций с оптимальными психофизиологическими затратами) [8]. Основная цель мероприятий социальной адаптации – сформировать у ребенка-инвалида (с зависимым существованием), у которого имеются ограничения жизнедеятельности, определяющие необходимость помощи других лиц, навыки и алгоритмы выполнения жизненно важных действий – самообслуживание, передвижение, ориентацию, общение – выполняемые самостоятельно, как правило, с помощью ТСР, таким образом перевести ребенка-инвалида в категорию человека с относительно независимым существованием.

Для полного описания адаптации ребенка-инвалида в социуме в рамках социальной адаптации выделяются следующие направления:

- социально-средовая адаптация;
- социально-педагогическая адаптация;
- социально-психологическая адаптация;
- социокультурная адаптация;
- социально-бытовая адаптация;

В рамках медицинской модели реабилитации инвалидов социально-бытовая адаптация – это обучение инвалида самообслуживанию и мероприятия по обустройству жилища инвалида в соответствии с имеющимися ограничениями жизнедеятельности. Социально-бытовая адаптация ориен-

тирована на инвалидов, не владеющих необходимыми социально-бытовыми навыками и нуждающихся во всесторонней ежедневной поддержке в микросоциальной среде [ГОСТ Р 54738-2011 Реабилитация инвалидов.]. С учетом содержания данного понятия, на наш взгляд, речь идет преимущественно о бытовой адаптации инвалида.

При этом для понимания всей сложности социально-бытовой адаптации детей-инвалидов, обучающихся в образовательных организациях, такой подход представляется неоправданно узким и понятие социально-бытовой адаптации требует более широкого рассмотрения.

При условии приобретения инвалидности во взрослом возрасте у человека формируется противоречие между сложившейся потребностью к выполнению действий самообслуживания (погреть чайник, налить чай) и неспособностью выполнения привычных действий привычным способом. Разрешение такой ситуации в значительной мере решается адаптацией среды обучением инвалида адаптивным способам действия. В случае детей-инвалидов с несформированной мотивацией к выполнению действий самообслуживания ситуация качественно иная. Успешность освоения навыков самообслуживания детьми-инвалидами напрямую зависит от особенностей сформировавшейся у ребенка личности, его личностных качеств. Формирование личности ребенка является динамичным незавершенным процессом и обеспечивается как спонтанным самостоятельным освоением окружающей действительности, включающей самого ребенка, так и всеми направлениями развития, реализуемым образовательной организацией, в которой обучается ребенок. Социально-бытовая адаптация ребенка-инвалида представляет собой в данном смысле не только технический процесс освоения действия, но и интернализацию самой идеи данного действия, его значения для жизни, необходимости действия, его роли в процессе взаимодействия со средой, предметно-материальной или социальной. Для эффективного формирования бытовых навыков в работе с ребенком-инвалидом необходимым является обучение его анализу собственных ощущений, эмоций, потребностей, что в медицинской модели реабилитации инвалидов относится к сфере социально-психологической реабилитации. То есть, социально-бытовая адаптация является как частным направлением конкретных социально-педагогических мер, так и базовым условием развития личности ребенка-инвалида.

В программе коррекционной работы с детьми с глубокими интеллектуальными нарушениями Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д. и Нисневич Л.А. оценка качества освоения детьми умениями самообслуживания социально-бытовой ориентировки производится в том числе на основе способно-

сти понимания смысла происходящего в окружении ребенка и осознание смысла выполняемых им действий. Таким образом, понимание социально-бытовой адаптации ребенка-инвалида расширяется за счет корреляции результатов бытовой адаптации и в полном смысле социальной адаптации ребенка, включая развитие адаптационных механизмов, направленных на восприятие и осознание ребенком-инвалидом окружающей действительности и своего места в ней; осознание ребенком-инвалидом особенностей своего состояния; формирование потребности в коммуникации с расширяющейся социальной средой и формирование навыков коммуникации.

В настоящее время существует два подхода к дифференциации уровней адаптации: в основу первого подхода положена характеристика субъекта адаптации, в основу второго – характеристика самой адаптации. В рамках первого направления говорят о существовании биологического и социального уровней. Их выделение было вызвано тем, что у человека наряду с приспособительными функциями, присущими биологическим системам, появляются качественно новые – социальные. Биологический уровень адаптации рассматривает адаптацию в системе «организм – окружающая среда», а социальный – «личность – социальная среда [9]. Если говорить о социально-бытовой адаптации ребенка-инвалида, возможно выделить аналогичные два уровня взаимодействия: ребенок – окружающая предметно-материальная среда и ребенок – социальная среда.

В процессе социальной адаптации реализуются два взаимосвязанных компонента:

1) создание индивидом в процессе социализации внутренних средств успешного функционирования в обществе;

2) поддержание обществом внешних для индивида средств его социальной адаптации, включающих необходимую материально-вещественную и социокультурную среду, а также фиксирование продвижения индивида в его освоении социальности и включение в повторяющиеся социальные связи и деятельность. [3]

По мнению Данакина Н.С., ребенок – существо творческое и деятельное, адаптация его в социальном учреждении проходит более успешно, если он с первых же шагов своего пребывания поставлен в позицию соучастника, созидателя новых условий своей жизнедеятельности, а не просто потребителя. Формальный подход окружающих к ребенку исключительно как к объекту воздействия искажает его представления о самом себе, снижает его самооценку. Низкая самооценка тормозит адаптацию ребенка к новым условиям жизни, так как усиливает чувство его неадекватности тем требованиям, которые к нему предъявляются новым окружением. Поэтому

адаптационная деятельность должна быть ориентирована на утверждение ребенка в правах, прежде всего, перед самим собой, формирование у него уважения к самому себе, чувства собственного достоинства, уверенности в своих позитивных возможностях [4].

Таким образом, правомерно говорить о пассивной и активной социальной адаптации. Пассивная адаптация предполагает изменение среды под потребности обучающихся с ОВЗ, активная – усвоение самим обучающимся способов взаимодействия со средой.

Модификация школьной среды, организация безбарьерной среды в конкретной образовательной организации снимает часть противоречий и сложностей в обучении ребенка-инвалида. При этом необходимо иметь в виду, что безбарьерная среда в микросоциуме школы не обеспечивает постепенно расширяющейся социальной среды, как это необходимо для социально-бытовой адаптации, а, следовательно, обеспечивает лишь первый шаг к полноценной социализации ребенка. Более того, несоответствие привычной (безбарьерной) среды в микросоциуме школы реальной окружающей среде макро пространства населенного пункта скорее приводит к адаптационному шоку у детей при окончании школы и нарастанию психологических и социальных проблем (адаптационный шок – общее расстройство функций социального субъекта или системы, вследствие какого-либо потрясения социогенного характера, вызванного резким нарушением привычного взаимодействия с внешней средой [6].

Поскольку целью, определенной законодательством Российской Федерации в отношении инвалидов все-таки является обеспечение полноценной жизни, мы рассматриваем организацию безбарьерной среды в образовательной организации как шаг к обеспечению таковой среды и в макросоциуме, поскольку эффективная социально-бытовая адаптация детей напрямую зависит от реализации данного направления как при завершении детьми-инвалидами школьного образования, так и в процессе него, для расширения социального мира за пределы школьного микросоциума.

Средовая адаптация инвалидов не ограничивается внешними факторами, то есть организацией безбарьерной среды. В области активной социально-средовой адаптации инвалидов большое значение имеет локализация текущих проблем и поиск оптимальных путей их реализации, как своими силами, так и путем мотивированного аргументированного запроса к органам социальной защиты.

Соотношение активной и пассивной адаптации, формирующееся у ребенка-инвалида в результате сочетанного воздействия на него внешней материальной и социальной среды (количество и качество действий,

направленных на обеспечение адаптации ребенка извне, без приложения усилий им самим) и внутренней среды (суммы личностных качеств и противоречий между условиями среды и личностью ребенка), формирует у ребенка личность, в той или иной степени зависимую или независимую от внешнего воздействия. Среди патологических черт личности, часто формирующихся у детей-инвалидов, выделяются формирование подчиненных взрослому воздействию мотивов (или мотивов референтной группы), коррелирующее с несформированностью внутренней системы мотивации собственного поведения; формирование низкого уровня требований, что сочетается с выборочным завышенным самооцениванием относительно здоровья; эгоцентричность, стеснительность, эмоциональная незрелость в результате гиперопеки; пассивные и агрессивно-защитные психогенные реакции, связанные с гиперкомпенсацией переживания своей особенности (пугливость и формирование навязчивых страхов, потребность в повышенном внимании к себе для обеспечения безопасности либо лёгкая возбудимость, вспыльчивость, эмоциональная нестабильность).

Дети, воспитывающиеся в школах-интернатах, формируют особые личностные качества, связанные с особенностями среды проживания: отсутствие у ученика своего личного персонального пространства и времени; необходимость адаптироваться к большому числу сверстников и внешних раздражителей; фатальная необходимость включаться в то или иное сообщество, обособление от предметного мира и т.д. Эти сведения подтверждаются и данными Солнцевой Л.И. Она пишет, что невозможность побыть одному, отсутствие стимулов для проявления активности индивидуальности, недостаток эмоциональной близости с родителями вызывает у детей нервозность, что может спровоцировать появления у них апатичности, депрессивности либо агрессивности [7].

По данным Воронцовой М.В., Левченко Т.А., специфика социализации в учреждениях государственной поддержки имеет явно выраженное последствие: дети, находясь в постоянно замкнутом коллективе, теряют свою «Я-концепцию»; взамен собственного «Я» у них формируются принципиально иные механизмы, позволяющие ребенку приспособиться к жизни в детском доме. Другими словами, речь идет о так называемой пассивной адаптации, не имеющей ничего общего с активным жизнетворчеством, для которого у детей в силу несформированности личности нет необходимого потенциала. Личностная стратегия большинства из них направлена на бессубъектное выживание в жестокой среде противоборства разных интересов, характеров, взглядов [1]. Описанная тенденция к формированию патологических черт личности у детей-инвалидов, в особенности тех, кто

воспитывается в школах-интернатах, определяет огромную значимость формирования активной, самостоятельной личности, чья позиция в отношении окружающей среды строится на комплексе внутренних мотивов, определяющих потребность в самосовершенствовании и самореализации в социуме. У младших школьников с ОВЗ, обучающихся в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы, формирование личностных качеств неотделимо от формирования бытовых навыков, навыков социально-бытовой и пространственной ориентировки, обеспечивающих ребенку относительную свободу и независимость в школьном сообществе.

Реализация личностного развития детей-инвалидов в плане формирования активной самостоятельной личности может быть определена в рамках ее целевых и инструментальных критериев: критерия приоритетности интересов ребенка, критерия самоэффективности, критерия деятельности, критерия нормализации, критерия равных возможностей (по Данакину Н.С.).

Критерий приоритета интересов ребенка, определяя примат значимости детских потребностей над потребностями работников образовательной организации, государственных структур и других участников образовательного процесса, не означает, на наш взгляд, необходимости в безусловном подчинении всего образовательного процесса непосредственному удовлетворению интересов ребенка. На наш взгляд, приоритет интересов ребенка определяет право обучающегося выражать свою индивидуальность в той степени и тех областях, где это не ограничивает свободу самовыражения других участников взаимодействия. Существующие общественно значимые цели образовательной организации должны быть усвоены обучающимся и переработаны им для выработки наиболее приемлемых для него способов реализации этих внешних общественных целей. Если выбранный ребенком способ позволяет достигать поставленной общественной цели, не нарушая при этом свободу действий других участников образовательного процесса, ребенок имеет право на реализацию данного способа вне зависимости от его соответствия традиционным образцам действий в школьном сообществе (приведем пример – если ребенок испытывает потребность в рисовании исключительно в рамках выбранной им гаммы цветов, но при этом реализует заданную общую цель направления художественного развития, данный способ действия имеет право на существование вне зависимости от того, насколько данная гамма приемлема для учителя). Реализация данного критерия оптимальной адаптации детей с ОВЗ позволяет обучающимся определять границы самостоятельности в пределах установленных норм и правил, выражая таким образом свою индивидуальность.

Самоэффективность понимается нами как определение самооценности своего существования и построение системы его целевых ориентиров исходя из самоощущений; определение и реализация эффективных способов достижения внутренних целевых ориентиров и определяется как самоэффективность.

Критерии равных возможностей и нормализации мы рассматриваем как две стороны одного процесса – с одной стороны, общество должно обеспечить ребенку-инвалиду равные возможности для реализации его прав. С другой стороны, нормализация развития предполагает столь же активное саморазвитие самосовершенствование ребенка-инвалида в плане реализации этих прав, как и для ребенка, не имеющего ограничений здоровья. Реализация данных критериев адаптации предполагает приложение обществом усилий для обеспечения возможностей реализации программы индивидуального развития, а самим ребенком – обеспечение максимального приложения усилий, моральных и физических, для реализации предложенных обществом возможностей.

Для конкретной рассматриваемой темы социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях наибольшее, на наш взгляд, значение имеет критерий деятельности.

Практической реализацией формируемых личностных качеств, характеризующих активную самостоятельную личность является внешняя реализация этих качеств в деятельности, реализуемой личностью.

Любая выполняемая ребенком деятельность включает несколько уровней – мотивационный, целевой, содержательный и рефлексивный.

Мотивационный уровень предполагает формирование мотивации выполняемой деятельности в связи с осознанием ее социальной и личной значимости (внешняя и внутренняя мотивация) формирование потребности в выполнении деятельности, обусловленной потребностью в комфорте, который может быть достигнут в результате выполнения деятельности, или избеганием дискомфорта, связанного с отказом от рассматриваемой деятельности. Таким образом, любое формируемое умение, входящее в состав той или иной деятельности, должно быть в той или иной мере мотивировать ребенка к его выполнению (положительная или отрицательная мотивация), быть выгодным, приятным или полезным для ребенка. Выполнение бессмысленного для ребенка действия, связанного с мотивацией «нужно, потому что нужно» относится к сфере принуждения и не формирует мотивационную сферу ребенка, не приучает его к анализу собственных потребностей и формированию осознанного поведения. Понятно, что в рамках школьного обучения детей-инвалидов невозможно избежать

такого рода инструкций, при этом педагогический коллектив должен осознавать особенности формируемого таким образом поведения. Сравним два примера: чистка зубов для ребенка может быть мотивирована следующим образом: неприятный вкус во рту (на который можно обратить внимание ребенка) не появится, если чистить зубы; зубной налет ощущается языком и может быть продемонстрирован детям на другом примере, в модели или на наглядной демонстрации; сравнение чистых и грязных зубов (в доступной ребенку модальности) формирует сенсорный идеал и мотивирует к выполнению действия. Сравните предложенные методы мотивации с обоснованием действия – надо, надо умыться по утрам и вечерам, а нечистым трубочистам стыд и срам. Мотивированное обоснование чистки зубов, кстати, может мотивировать и сверхпотребность в чистке зубов у ребенка. Это временный эффект, который постепенно проходит, но свидетельствует о формировании личностно-значимой мотивации.

В качестве одного из целевых критериев Данакиным Н.С. и Шутенко А. был описан критерий внутренней мотивации, предполагающий формирование у обучающихся системы внутренней регуляции, навыков самоанализа, самовоспитания, а также формирование жизненных перспектив и устремлений, связанных с получением профессии, созданием своей семьи, организацией интересного и здорового образа жизни. Система внутренней регуляции у обучающихся, особенно в начальной школе, формируется тогда, когда внутренняя потребность становится целевыми ориентирами выполнения деятельности или ее составных действий.

Целевой уровень деятельности предполагает формирование абстрактного или в той или иной степени конкретизированного представления об итоге деятельности. В зависимости от сформированной мотивации деятельности целевые ориентиры могут значительно отличаться. Покажем это на примере предыдущего параграфа. Если мотивационный компонент действия «чистить зубы» сформирован извне (надо, все чистят, буду проверять и т.д.), целевой компонент действия будет составлять само действие, его внешний образ – взять щетку, выдавить пасту, почистить зубы. Качество действия не становится целью и не является предметом оценки самого ребенка. При этом, если мотивация сформирована изнутри (чистые зубы гладкие, блестящие, дыхание приятное), то ощущение тактильного комфорта является целью и определяет личностную значимость действия.

Помимо разделения целей на внутренние и внешние, имеет смысл говорить об определении планируемых результатов социально-бытовой адаптации детей-инвалидов, обучающихся в общеобразовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы.

Определение планируемых результатов в области социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в настоящее время определяется суммой личностных результатов, не подлежащих оценке, а также планируемыми результатами предметов коррекционного блока (социально-бытовая ориентировка) в тех вариантах программ, где это курс есть. Программы, составленные на основании ФГОС НОО для детей с ОВЗ, предполагают определение программных результатов, относящихся к жизненной компетенции детей-инвалидов. При этом важной задачей является классификация планируемых результатов.

В настоящее время в программах образовательных организаций, являющихся пилотными площадками по апробации ФГОС НОО для детей с ОВЗ, содержится большое разнообразие представления планируемых результатов освоения детьми с ОВЗ жизненной компетенции. Различаются как широта представленных целей, так и конкретность их представления. При этом очевидно, что основой проектирования планируемых результатов является нозологическая категория, к которой относится нарушение, определяющее инвалидность ребенка. Анализ планируемых результатов, представленных в программах образовательных организаций, позволил нам выделить несколько групп планируемых результатов, в зависимости от области, в которой проявляется нарушение социально-бытовой адаптации.

По нашему мнению, проблемы социально-бытовой адаптации детей могут быть связаны с нарушением восприятия различных образцов (образец бытового действия, экспрессивного действия, образец социальной роли и др.), с нарушением осмысления этих образцов и выделением их значимого личностного смысла, с нарушением воспроизведения этих образцов. Все эти нарушения связаны с каким-либо ограничением, имеющимся у ребенка: физическим, ментальным (интеллектуальным), социальным. Целевые ориентиры социально-бытовой адаптации также могут быть распределены по этим группам, когда планируемые результаты освоения жизненной компетенции будут говорить о преодолении или компенсации описываемого ограничения.

В зависимости от вида ограничения и определяющегося им нарушения работа по социально-бытовой адаптации будет иметь различное содержание (содержательный уровень социально-бытовой адаптации).

Приведем несколько примеров. У ребенка с нарушением зрения физическое ограничение зрения влияет на его способность воспринимать социальные образцы (бытовые действия, экспрессивные действия – мимику, жесты и т.д., образцы различных социальных ролей), а, следовательно, воспроизводить эти образцы в соответствии с ожиданиями социума. При этом способность анализировать и осмыслять эти образцы (если они

каким-то образом все-таки получены ребенком) в целом остается сохранной. С точки зрения ментальных возможностей ребенок с неосложненным другими нарушениями нарушением зрения способен полностью обработать полученную им информацию. При невозможности преодоления нарушения зрения необходима компенсация ограничения в восприятии социальных образцов. Следовательно, для формирования социально нормативных образцов деятельности, эффективной социально-бытовой адаптации, ребенку необходимо предоставить максимально развернутую информацию о социальных нормах, образцах деятельности, то есть ту информацию, которую ребенок не получает в силу физического ограничения. Эта работа составляет одно из направлений работы в области социально-бытовой адаптации детей с нарушением зрения. Поскольку физическое ограничение (нарушение зрения) влияет на способность ребенка принимать полноценное участие в социальном взаимодействии, в коммуникации, различных видах деятельности, доступных его сверстникам, не имеющим нарушения зрения, можно констатировать социальное ограничение, которое само по себе также влияет на возможность ребенка воспринимать, анализировать и воспроизводить социальные образцы. В частности, у любого здорового ребенка есть какой-то идеальный личностный образ, связанный с близким или просто известным ребенку человеком, с которым ребенок себя ассоциирует и к соответствию, которому стремится. Для ребенка с нарушением зрения таким ролевым образцом может быть другой взрослый человек с нарушением зрения, достигший значимых для ребенка успехов в жизни. При ограничении количества таких позитивных социальных образцов у ребенка снижается уверенность в себе, позитивная мотивация развития, возникают другие психологические проблемы и барьеры. Ограничение доступных ребенку видов деятельности также негативно влияет на личностное развитие ребенка. Преодоление этих проблем и расширение социальной среды ребенка определяют второе направление социально-бытовой адаптации детей с данным нарушениями.

Надо сказать, что ограничение социальной среды характерно для всех детей-инвалидов. Следовательно, для всех категорий инвалидов будет актуальным направление работы в области снятия психологических барьеров общения в социуме, расширения социальной среды и формирование позитивного образа себя.

Направление работы над ментальными (интеллектуальными) ограничениями восприятия, осмысления и воспроизведения социальных образцов будут актуальны, на наш взгляд, для детей с интеллектуальными ограничениями и расстройствами аутистического спектра, несмотря на то,

что, по нашему мнению, ограничения первых лежат скорее в понимании смысла воспринимаемых образов, а вторых — в выделении личностного смысла этих образов и мотивации их усвоения.

Таким образом может быть проанализировано любое нарушение развития, определившее нарушение социализации ребенка, что позволит максимально подробно определить сферы коррекционного вмешательства для эффективной социально-бытовой адаптации детей. Подробно планируемые результаты социально-бытовой адаптации, определяющие результаты освоения детьми жизненной компетенции в адаптированных образовательных программах, будут описаны в соответствующем разделе данного сборника.

Последним этапом любой деятельности является рефлексия. Сопоставление планируемого и реального результатов, осознание ошибок в деятельности, а также корректировка и проектирование последующих действий и деятельности в целом также определяется физическими, ментальными и социальными ограничениями, которые накладывает нарушение здоровья, приведшее к инвалидности. Формирование умений контролировать свое поведение, способы действия, стратегии деятельности в области жизненной компетенции являются еще одним направлением коррекционной работы, обеспечивающим эффективную социально-бытовую адаптацию детей-инвалидов, обучающихся в образовательных учреждениях.

Подводя итог вышесказанному, необходимо констатировать, что социально-бытовая адаптация детей-инвалидов на базе образовательных учреждений, реализующих адаптированные образовательные программы, не сводится к обучению детей умениям самообслуживания и социально-бытовой ориентировки. Эта работа включает также личностное развитие детей, обеспечение реализации их потенциальных возможностей путем предоставления безбарьерной среды, расширения социальных контактов и обеспечение практической реализации осваиваемых умений в различных условиях и постепенно расширяющейся социальной среде.

Вопросы к разделу

1. Какова основная цель мероприятий социально-бытовой адаптации?
2. В чем принципиальная разница оснований для социально-бытовой адаптации ребенка-инвалида и человека, приобретающего инвалидность во взрослом возрасте?
3. Определите отличия пассивной и активной адаптации по направлению пространственно-средовой адаптации.

4. Какие особенности личности и поведенческие стратегии характерны для детей-инвалидов, в том числе воспитывающихся в интернатах?

5. Определите целевые и инструментальные критерии социальной адаптации.

6. Опишите содержательный уровень социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательной организации.

7. Какие группы ограничений являются основой для выделения направлений работы по социально-бытовой адаптации?

Список литературы

1. *Воронцова М.В., Левченко Т.А.* Социально-бытовая адаптация детей и подростков с множественными нарушениями в условиях детского дома-интерната: Учебное пособие. – Таганрог: Изд-ль А.Н. Ступин, 2013. – 185 с.
2. ГОСТ Р 54738-2011 Реабилитация инвалидов/ <http://gostrf.com/normadata/1/4293787/4293787692.pdf>
3. *Данакин Н.С.* Управление социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья (монография) / С.Н. Глаголев, Н.С. Данакин, Л.Е. Данилюк. Белгород: БГТУ им. В.Г. Шухова, 2011. 276 с
4. *Данакин Н.С., Шутенко А.И.* Критерии оптимального обеспечения социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // ПНИО. 2014. № 6 (12).
5. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А.* Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
6. Словарь социального педагога и социального работника: / Под ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского. – Мн.: БелЭн., 2001 – 256 с.
7. *Солнцева Л.И.* Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). – М.: Классике Стиль, 2006
8. *Хачирова А.А.* Реабилитация детей с ограниченными возможностями: Социологический анализ: Диссертация канд. социол. наук: 22.00.04. – М., 2002. – 135 с.
9. *Шустова Н.Е.* Уникальное и типичное в адаптационном процессе личности (теоретический анализ уровней адаптации) [Электронный ресурс]// Проблемы социальной психологии личности. URL:http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30267_full.shtml

**АНАЛИЗ ОПЫТА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ
СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ
АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**

Практика обучения детей-инвалидов сама по себе является полем для развития направления социально-бытовой адаптации детей. Если ребенок с нормативным развитием усваивает основной объем социально-нормативных стратегий поведения и примеров деятельности в рамках семейного окружения, в практике ежедневной игровой деятельности и т.д., то социальная адаптация ребенка-инвалида и практически любым профилем нарушения значительно осложнена. Рассмотрение зарубежного опыта социально-бытовой адаптации детей с особыми образовательными потребностями позволили выделить основные направления развития моделей социально-бытовой адаптации: социально-бытовая ориентировка ребенка или система жизненно важных и социально значимых навыков; мотивационная составляющая индивидуального развития; про-ориентационные модели; формирование потребности в независимости и стремления к независимой жизни, а также способность обеспечивать независимую жизнь без помощи государства или близкого родственного окружения.

В данном разделе представлен аналитический обзор путей и средств социальной и социально-бытовой адаптации детей-инвалидов на базе образовательных организаций, являвшихся в 2014–2015 гг. пилотными площадками (федерального и регионального уровня) по апробации ФГОС НОО для детей с ОВЗ. Для анализа были отобраны 100 образовательных организаций из 26 субъектов Российской Федерации: Москва (2), Московская область (5), Санкт-Петербург (9), Ленинградская область (8), Ивановская область (3), Псковская область (2), Свердловская область (8), Липецкая область (2), Омская область (14), Хабаровский край (6), Забайкальский край (8), Ханты-Мансийский автономный округ – Югры (3), Еврейская автономная область (2), Республика Бурятия (2), Чеченская Республика (3), Калининградская область (6), Удмуртская республика (1), Ульяновская область (3), Республика Карелия (5), Республика Саха (Якутия) (1), Мурманская область (2), Архангельская область (4), Вологодская область (1), Тамбовская область (1), Воронежская область (1).

По результатам анализа выделены основные направления работы в области социально-бытовой адаптации детей-инвалидов, обучающихся в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы. Лучшие практики реализации направления социально-бытовой адаптации описаны подробно.

Варианты АООП для детей-инвалидов предполагают в большей степени развитие у обучающихся жизненной компетенции на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, поэтапное формирование разных видов речевой деятельности (чтения, письма, слушания, говорения), речевого поведения, расширение жизненного опыта, социальных контактов, в том числе со обычными детьми и взрослыми на основе словесной речи.

Например, для детей с нарушениями слуха обязательной является организация и создание слухоречевой среды (при пользовании детьми звукоусиливающей аппаратурой разных типов, включая индивидуальные слуховые аппараты, беспроводную аппаратуру, например, на радиопринципе, стационарную аппаратуру коллективного и индивидуального пользования, при необходимости, с дополнительной комплектацией вибротактильными устройствами и другими, включении специальных предметов коррекционно-развивающего направления). Особое структурирование содержания обучения на основе, усиления внимания к целенаправленному развитию словесной речи, формированию жизненной компетенции, а также применению как общих, так и специальных методов и приемов обучения.

В структуру АООП НОО школ для детей с нарушениями слуха включена Программа коррекционной работы, направленная на коррекцию слухоречевого развития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении АООП НОО. Содержание требований социальной (жизненной) компетенции отражается как в содержании ООП НОО, так и во внеурочной деятельности, по различным направлениям социально-адаптационной, образовательно-воспитательной и коррекционной работы. Формирование жизненной компетенции затрагивает проблемы коммуникации, сотрудничества, управления собственной деятельностью, самооценки, выполнения морально-этических норм и др. программа коррекционной работы обеспечивает возможность развития у слабослышащих и позднооглохших обучающихся адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию с взрослыми и учащимися по вопросам создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организа-

ции обучения; возможность овладения обучающимися с нарушением слуха социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации; осмысления своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Цель программы – оказание комплексной помощи слабослышащим и позднооглохшим обучающимся в освоении основной общеобразовательной программы начального общего образования, коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, развитие жизненной компетенции, интеграция в среду нормально слышащих сверстников. Для адаптации в школе важны условия обучения, обеспечивающие обстановку эмоционального комфорта, упорядоченности и предсказуемости происходящего, установка педагога на поддержание в ребенке с нарушением слуха уверенности в том, что в школе и классе его принимают, ему симпатизируют, придут на помощь в случае затруднений. При обучении совместно со слышащими сверстниками необходимо транслировать эту установку соученикам ребенка, не подчеркивая его особенность, а показывая сильные стороны, вызывая к нему симпатию личным отношением, вовлекать слышащих детей в доступное взаимодействие.

Дополнительным образовательным условиями эффективной адаптации в учебной среде являются:

- специальное обучение «переносу» сформированных знаний умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации;
- специальная помощь в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта ребенка, «проработке» его впечатлений, наблюдений, действий, воспоминаний, представлений о будущем;
- учет специфики восприятия и переработки информации при организации обучения и оценке достижений;
- специальная помощь в умении вступать в коммуникацию и для разрешения возникающих трудностей, для корректного отстаивания своих прав;
- расширение социального опыта ребенка, его контактов со слышащими сверстниками;
- психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательного учреждения;

-
- постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательного учреждения.

В рамках работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в структуре АООП НОО МБОУ СШ № 5 Архангельской области для слабослышащих и позднооглохших детей выделена коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения; развитие слухозрительного и слухового восприятия и произносительной стороны речи; развитие сознательного использования речевых возможностей в разных условиях общения для реализации полноценных социальных связей с окружающими людьми. Психолого-педагогическая поддержка предполагает: помощь в формировании полноценных социальных (жизненных) компетенций, развитие адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассникам и другими обучающимися, родителями; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе, школе, поддержанию эмоционально комфортной обстановки; создание условий успешного овладения учебной деятельностью с целью предупреждения негативного отношения обучающегося к ситуации школьного обучения в целом.

Особенностями реализации адаптированной программы ГБСКОУ № 31 г. Санкт-Петербурга для детей с нарушениями слуха являются: факультативный характер изучения иностранного языка в доступной детям форме на кружковых занятиях, реализация учебного предмета «Технология» по программе «Предметно-практическое обучение» и увеличение количества часов на изучение этого предмета (за счет перераспределения часов учебного плана), обеспечивающего коррекционную направленность обучения языку и технологии, овладение речевой деятельностью, реализация учебного предмета «Музыка» по программе «Музыкально-ритмические занятия», направленного на всестороннее развитие глухих, позволяющего в доступных границах сформировать у неслышащих детей представления о музыкальном искусстве и решить специфические коррекционные задачи. Музыкально-ритмические занятия позволяют в адаптированном виде с учетом своеобразия развития глухих детей выполнять требования стандарта НОО к урокам музыки. Несомненным достижением в практике работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов ГБСКОУ № 31 г. Санкт-Петербурга является интеграция информационных и коммуникационных технологий в школьные дисциплины, предполагающие освоение ИКТ в ходе использования.

Разработка адаптированных образовательных программ определенно положительным образом повлияла на оценку способностей обучающихся и представлений педагогического коллектива об их потребностях в само-

стоятельности и способности ее обеспечивать. Ключевое значение в этом имеет определение личностных качеств и метапредметных умений, являющимися в новых программах приоритетными по сравнению с предметными знаниями и умениями.

С точки зрения потребности детей в самостоятельности во многих практиках(программах), разработанных пилотными площадками, значимую роль играет формирование положительной мотивации обучающихся как к школе как основному инструменту передачи знаний и умений, так и к самому процессу обучения, как способу саморазвития. Целевые результаты осознания себя в социальной роли учащегося. Формирование положительного отношения к школе и процессу обучения, формирование потребности в поиске информации – в том или ином виде эта цель присутствует во всех адаптированных основных образовательных программах для всех детей, от глубокой умственной отсталости до нерезко выраженных дефектов слуха и зрения.

В АООП ГКОУ СО ЕШИ № 13 основное содержание оценки личностных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг оценки:

- сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении к образовательному учреждению, ориентации на содержательные моменты образовательного процесса – уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками – и ориентации на образец поведения «хорошего ученика» как примера для подражания;
- сформированности основ гражданской идентичности, включая чувство гордости за свою Родину, знание знаменательных для Отечества исторических событий; любовь к своему краю, осознание своей национальности, уважение культуры и традиций народов России и мира; развитие доверия и способности к пониманию и сопереживанию чувствам других людей;
- сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умение видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех;
- сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам реше-

ния проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивацию достижения результата, стремление к совершенствованию своих способностей;

- знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений, способности к решению моральных проблем на основе децентрации (координации различных точек зрения на решение моральной дилеммы); способности к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения соблюдения/нарушения моральной нормы;
- развития у ребенка адекватных представлений о его собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми и учащимися по вопросам создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;
- овладения социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладения навыками коммуникации (в том числе, развитие речевого слуха и слухозрительного восприятия речи и неречевых звучаний в естественной акустической среде, коррекция недостатков произносительной стороны речи, развитие у ребенка внятной, членораздельной, достаточно естественной речи);
- дифференциации и осмысления картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысления ребенком своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей;
- сформированности внутренней позиции к самостоятельности,
- активности, независимости и мобильности.

Личностные результаты слабослышащих и позднооглохших обучающихся начальной школы не подлежат итоговой оценке. Формирование и достижение указанных выше личностных результатов — задача образовательной организации.

В адаптированных основных образовательных программах анализируемых образовательных организаций целевые установки к формируемым личностным качествам выражены с различной степенью полноты детализации. Понятно, что более подробная детализация цели позволяет более адекватно спрогнозировать и спланировать ее достижение.

Представим целевые требования к формированию социальных компетенций у детей с нарушениями зрения, выраженные более обобщенно:

-
- овладение эффективными компенсаторными способами учебно-познавательной и предметно-практической деятельности;
 - овладение умением осуществлять учебно-познавательную деятельность с учетом имеющихся противопоказаний и ограничений;
 - повышение возможностей в пространственной и социально-бытовой ориентировке: совершенствование навыков ориентировки в микропространстве и формирование умений ориентировки в макропространстве; умение использовать в ориентировочной деятельности все анализаторы, средства оптической коррекции и тифлотехнические средства; умение использовать освоенные ориентировочные умения и навыки в новых (нестандартных) ситуациях; умение адекватно оценивать свои зрительные возможности и учитывать их в учебно-познавательной деятельности и повседневной жизни; умение обращаться за помощью при внезапно возникших затруднениях; развитие элементарных навыков самообслуживания;
 - развитие межличностной системы координат «слабовидящий-нормально видящий»: развитие навыков сотрудничества с нормально видящими взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях;
 - овладение вербальными и невербальными средствами общения; повышение стремления к расширению контактов со сверстниками; развитие умения использовать в процессе межличностной коммуникации все анализаторы; развитие умения четко излагать свои мысли; развитие сопереживания, эмоциональной отзывчивости; развитие самоконтроля и саморегуляции в процессе общения;
 - овладение вербальными и невербальными средствами общения; повышение стремления к расширению контактов со сверстниками; развитие умения использовать в процессе межличностной коммуникации все анализаторы; развитие умения четко излагать свои мысли; развитие сопереживания, эмоциональной отзывчивости; развитие самоконтроля и саморегуляции в процессе общения;
 - повышение дифференциации и осмысления картины мира, в том числе: обогащение чувственного опыта познания и деятельности; расширение предметных (конкретных и обобщенных), пространственных, социальных представлений; расширение круга предметно-практических умений и навыков; готовность к построению целостной и дифференцированной картины происходящего; формирование умений пользоваться оптическими, тифлотехническими и техническими средствами

-
- в учебной деятельности и повседневной жизни; повышение познавательной и социальной активности; повышение самостоятельности в учебной деятельности и повседневной жизни;
 - повышение способности к дифференцировке и осмыслению социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей: развитие интереса к представителям ближайшего окружения; расширение представлений о различных представителях широкого социума; развитие внимания к состоянию, настроению, самочувствию окружающих; развитие дифференциации собственных эмоциональных реакций и понимание эмоциональных проявлений окружающих; расширение представлений о принятых в обществе правилах, нормах, ценностях; обогащение и расширение социального опыта.

Изменение понимания целевого компонента обучения за счет выдвижения на первый план универсальных личностных и метапредметных качеств, изменение понимания сути образования в связи с введением новых образовательных стандартов определило необходимость пересмотра программ социально-бытовой адаптации. На более ранних этапах в мышлении людей (как обучающихся, так и учителей) образование ассоциировалось с академической успеваемостью. Анализ практики доказывает, что сама по себе успеваемость не определяет успешности социальной адаптации и готовности к независимой жизни. Зато этим качеством обладают сформированные за время обучения жизненно важные навыки, связанные с самообслуживанием.

Курсы социально-бытовой ориентировки (СБО) остаются традиционными формами социально-бытовой адаптации для специальных коррекционных школ, как и связанное с ними материальное и методическое обеспечение.

Коррекционно-развивающие занятия по социально-бытовой ориентировке направлены на практическую подготовку учащихся с нарушениями зрения к самостоятельной жизни и труду. На занятиях формируются перцептивные действия, происходит развитие навыков самообслуживания, повышение уровня самостоятельности в быту и социуме. Овладение социально-значимыми навыками облегчает адаптацию детей к современным условиям жизни. СБО – деятельность, в которой ученик с нарушением зрения овладевает системой приемов адаптивного поведения, обеспечивающей успешность его социализации. Особое внимание уделяется формированию адекватного поведения учащихся в различных жизненных ситуациях вне рамок учебной или трудовой деятельности, выработке приемам само-

контроля. Программа курса СБО в начальных классах составлена с учетом перечисленных задач и включает следующие разделы: «Личная гигиена», «Одежда и обувь», «Питание», «Семья», «Культура поведения», «Жилище», «Транспорт», «Торговля», «Медицинская помощь». Изучение программного материала призвано способствовать расширению у детей круга понятий и представлений, относящихся к личной гигиене, самообслуживанию, предметам быта, бытовому труду, морально-этическим нормам поведения, а также к организациям, предприятиям и учреждениям ближайшего окружения школы. Ознакомление учащихся с предметами быта включает в себя усвоение точного названия, назначения, правил обращения с этими предметами, а также выработку правильных и рациональных для инвалидов по зрению навыков использования этих предметов по назначению. В первую очередь это те вещи и предметы, которые непосредственно окружают ребенка: его одежда, обувь, туалетные принадлежности и т.п. Затем предметы более широкого окружения, также необходимые в быту: обстановка жилища, предметов по уходу за одеждой, обувью, жилищем и т.д.

В рамках практик по социально-бытовой адаптации предусмотрено расширение число новых социальных ситуаций, в которых он оказывается, углубляется общение со сверстниками и взрослыми, возрастает круг предметов, с которыми ребенку приходится иметь дело. С этой целью предусмотрено формирование все более и более сложных навыков по социально-бытовой ориентировке в ходе расширения и усложнения содержания обучения по курсу СБО от класса к классу.

В образовательных организациях для коррекционных занятий по СБО оборудуются специальные помещения, которые представляют собой комплекс помещений, напоминающий большую квартиру, в которой имеются комната-класс, комната-гостиная, комната по уходу за одеждой, комната по уходу за обувью, большая столовая, кухня, большая ванная комната, туалет, прихожая. В большинстве образовательных организаций по объективным причинам под кабинет СБО выделяется одно помещение, разделенное перегородками на блоки. Большинство специальных (коррекционных) образовательных организаций, работающих с детьми с нарушениями зрения и умственной отсталостью, имеют такое специально оборудованное помещение. Существуют образовательные организации, которые такого помещения не имеют в силу различных, чаще всего, территориальных, причин. При этом образовательные организации проводят программу социально бытовой ориентировки или в имеющихся мастерских – предметы домоводство, технология или же в процессе совместной с детьми активной бытовой хозяйственной деятельности.

Курсы СБО являются специфичными для образовательных организаций, работающих преимущественно с детьми с нарушениями зрения, а также для школ, осуществляющих обучение детей-инвалидов с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Учебными планами школ для детей с нарушением зрения предусмотрены коррекционные занятия, направленные на преодоление вторичных отклонений в развитии учащихся, а также на формирование рациональных способов познания окружающего мира, ориентировки и жизни в нем. В данных образовательных организациях под социально-бытовой ориентировкой подразумевается комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. В своем общем смысле социально-бытовая ориентировка предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной (трудовой) деятельности.

Ряд школ дополняет курсы СБО коррекционными программами для обучения детей мобильности и других сенсо-моторных навыков.

Так, в перечень коррекционных курсов КГКСКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат III, IV вида» Хабаровского края входит дополнительный коррекционный курс «Развитие осязания и мелкой моторики».

Целевая установка данной практики – формирование у учащихся с нарушением зрения умений и навыков осязательного восприятия предметов и явлений окружающего мира, а также обучение их приемам выполнения предметно-практических действий с помощью сохранных анализаторов. Также в дополнительные программы данной образовательной организации входит программа «Мимика, ритмика».

Дополняет курс СБО и коррекционный курс «Пространственная ориентировка». Основные задачи реализации содержания данной практики: формирование необходимых специальных умений и навыков самостоятельного овладения замкнутым и свободным пространством, ориентировки в нем; развитие умения использовать сохранные анализаторы при ориентировке; формирование потребности в самостоятельной ориентировке, преодоление страха пространства и неуверенности в своих силах; формирование навыков пользования тростью, специальными приборами, обеспечивающими ориентировку.

Формирование пространственных представлений и навыков самостоятельной ориентировки у школьников с нарушением зрения – важная задача, решение которой поможет подготовке детей к дальнейшей жизни.

Цель коррекционного курса «Ориентировка в пространстве» – выработать у учащихся реальные представления о предметах, их пространственных признаках и отношениях; сформировать умение ориентироваться в малом и большом пространстве. Занятия по пространственной ориентировке предусматривают как теоретическую, так и практическую подготовку. Основными задачами занятий в школе становятся обучение умению использовать различную (звуковую, обонятельную, осязательную) информацию для компенсации зрительного дефекта, формирование потребности в самостоятельной ориентировке, преодоление страха пространства и неуверенности в своих силах. Больше времени уделяется формированию навыков ориентировки в большом свободном пространстве. С учащимися составляются маршруты передвижения за пределами школы.

С точки зрения адаптации детей-инвалидов по зрению, ориентировка в пространстве вообще является одной из наиболее важных задач. Но если ориентировку в неподготовленной среде учащийся в начальной школе осваивает по мере возможности с помощью близких взрослых или учителей (воспитателей), то в образовательной организации все может быть более комфортно.

Доступная среда играет огромную роль в эффективной социальной адаптации обучающихся к школьной среде. В «Ивановской коррекционной школе-интернате № 2» в ходе занятий используется современное специализированное оборудование для слабовидящих и слепых обучающихся: тифлофлешплеер PLEXTALK, читающая машина «Сара», увеличитель для работы с удаленными объектами, подключаемый к ПК Freedom ONYX, портативные электронные увеличители Optelec и Wide Screen и др. Педагоги изготавливают индивидуальные дидактические пособия для каждого ребёнка используя принтер с рельефно-точечным шрифтом Брайля, в ходе индивидуальных занятий с тотально слепыми учащимися используется брайлевский портативный дисплей.

Идеально отвечающая особым образовательным потребностям детей с нарушениями зрения среда позволяет снять значительное количество барьеров, что дает детям возможность сосредоточиться непосредственно на образовательной деятельности.

В практике работы ОГКОУ С(К)ОШИ № 87 (Ульяновская область) по социально-бытовой адаптации сформирована комфортная рабочая среда для обучающихся с нарушением слуха. Рабочие места глухих обучающихся оборудованы в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ: парты в классах расположены полукругом, чтобы дети могли держать в поле зрения педагога, видеть его лицо, артикуляцию, движения рук, иметь возмож-

ность воспринимать информацию слухо-зрительно и на слух, видеть фон за педагогом. Использование в работе современного звукоусиливающего и компьютерного оборудования, применение в учебном процессе инновационных педагогических технологий, которые основаны на деятельностном подходе и дифференциации требований к подготовке обучающихся с нарушениями слуха (технология проблемного обучения, критического мышления, основанные на творческом сотрудничестве ученика и учителя, развитии аналитического подхода к любому материалу, практической деятельности, технология обучающихся игр, метод проектов, здоровьесберегающие технологии и ИКТ, использование элементов верботонального метода при обучении глухих детей) дает положительную динамику показателей качества знаний, степени обученности, внятности произношения обучающихся.

При этом не для всех групп детей с особыми образовательными потребностями возможна организация такого идеального пространства. Если сенсорные расстройства в значительной мере корригируются техническими, средству, средовыми факторами (как уже было продемонстрировано выше для детей с нарушениями слуха), то для детей с ментальными нарушениями особенностям коммуникации создание такой «безбарьерной среды» практически невозможно. Следовательно, социально-бытовая адаптация детей с умственной отсталостью, а также для детей с расстройствами аутистического спектра с основным сосредоточена на поисках наиболее адекватных состоянию ребенка путей взаимодействия с окружающим миром.

Основой социально-бытовой адаптации обучающихся с НОДА в «Школе-интернате № 88 «Улыбка» (Ульяновская область) является создание среды, адекватной особым образовательным потребностям детей, физически и эмоционально комфортной для социально-бытовой адаптации и образования данного контингента детей, открытой для их родителей (законных представителей). В образовательной организации реализуются программы коррекционного направления «Психомоторика и развитие деятельности», «Основы коммуникации», «Речевая практика», «Двигательная коррекция». С целью практической реализации задач социально-бытовой адаптации обучающихся с НОДА в ближайшем социуме (жилой среде) в образовательной организации создана модель жилого помещения, которая содержит все жизненно важные блоки для овладения ребенком-инвалидом имеющихся вспомогательных устройств и реабилитационных технических средств для последующего относительно независимого образа жизни.

Описанная система социально-бытовой ориентировки может быть также применима и для адаптации детей с расстройством аутистического спектра. Например, в Детском доме-интернате № 1 г. Петродворец, Ленинградской обл., кабинет СБО оборудован в виде кафе, что позволяет отрабатывать формы взаимодействия и поведения в публичном месте. Образовательные организации, осуществляющие помощь таким детям, как показал анализ, также могут иметь в составе коррекционных курсов курс СБО, но часть учреждений или не имеет такого курса, или специального помещения. Навыки социально-бытовой адаптации дети получают в процессе обычной жизни в образовательном учреждении. Интересной практикой является, например, освоение бытовых навыков в группе-семье или в курсах обязательных предметов, в частности, «Окружающий мир».

КС(К)ОУ «Нижевартовская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа I, II вида» является областным ресурсным центром по обучению детей с РАС. Применяемые в практике в числе предметных требований к освоению обязательных предметных областей, практические результаты освоения предметной области «Окружающий мир» в 4 классе для детей с РАС выглядят следующим образом.

Так к концу 4 класса учащиеся должны уметь практически выполнять:

- составить порядок дня, ухаживать за полостью рта, руками, ногами;
- оказать медицинскую помощь при порезах, ожогах, укусах насекомых, первую медицинскую помощь при небольших кровотечениях, ожогах;
- безопасно обращаться с незнакомыми людьми на улице, в подъезде дома, по телефону;
- выбрать наиболее безопасный путь в школу и домой. Правильно переходить дорогу, перекресток. Различать сигналы светофора и регулировщика;
- правильно переходить дорогу при посадке из транспортного средства. Принять безопасную позу при аварийной ситуации в транспорте;
- самостоятельно одеваться по сезону;
- самостоятельно ориентироваться и правильно вести себя в парках, скверах, в лесу;
- правильно вести себя при встрече с животными и насекомыми. Оказать первую медицинскую помощь при укусах насекомых.

Обучение в КС(К)ОУ ХМаО – Югры для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Нижевартовская специальная (коррек-

ционная) общеобразовательная школа I, II вида» сочетается с коррекционной работой, направленной на достижение главной цели — социализация ребенка с расстройствами аутистического спектра в среду здоровых сверстников.

Важное направление работы школы или ресурсного центра — это поэтапный перевод детей с индивидуальной формы обучения на классно-урочную.

В ресурсном центре занимаются дети с выраженными трудностями в обучении, поведении, задержкой психического развития, несформированностью школьных навыков, речевыми нарушениями, двигательной расторможенностью и многими другими проблемами, которые делают невозможным обучение ребенка в общеобразовательной организации. Предусмотрены групповые формы обучения и индивидуальные, с последующей интеграцией ребенка в группу.

На базе ресурсного центра работает группа подготовки к школе детей с РАС. На групповых коррекционно-развивающих занятиях по программе «Мы вместе» у дошкольников формируются учебные, социальные, коммуникативные и игровые навыки, адаптивные формы поведения.

Программа социальной адаптации детей с умственной отсталостью также связана с формированием коммуникативных умений. В части школ формирование коммуникативных умений осуществляется в рамках факультатива («Речь и этикет» и курса «Учись общаться»). Выделены коммуникативные универсальные учебные действия, определяемые АООП:

- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии;
- учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;
- строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что партнер знает и видит, а что нет;
- задавать вопросы;
- контролировать действия партнера;
- использовать речь для регуляции своего действия;
- адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи.

В процессе обучения обучающийся с ОВЗ получит возможность научиться:

- учитывать и координировать в сотрудничестве отличные от собственной позиции других людей;
- учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию;
- понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы;
- аргументировать свою позицию и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности;
- продуктивно разрешать конфликты на основе учета интересов и позиций всех его участников;
- с учетом целей коммуникации достаточно точно, последовательно и полно передавать партнеру необходимую информацию как ориентир для построения действия;
- задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером;
- осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь;
- адекватно использовать речь для планирования и регуляции своей деятельности;
- адекватно использовать речевые средства для эффективного решения разнообразных коммуникативных задач.

Для детей с тяжелыми интеллектуальными расстройствами разрабатываются дополнительные коррекционные программы, например, «Речь и альтернативная коммуникация», позволяющая формировать альтернативные формы коммуникативного взаимодействия.

В ряде АООП, разработанных школами (например, МБОУ СОШ г. Мамоново Калининградской области), предложен доступный уровень социальных задач для детей с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени:

- иметь представления о разных группах продуктов питания;
- знать отдельные виды продуктов питания, относящихся к различным группам; понимать их значение для здорового образа жизни человека;
- уметь приготовить несложные виды блюд под руководством учителя;

-
- иметь представление о санитарно-гигиенических требованиях к процессу приготовления пищи;
 - соблюдение требований техники безопасности при приготовлении пищи;
 - знать отдельные виды одежды и обуви, некоторые правила ухода за ними;
 - уметь соблюдать усвоенные правила в повседневной жизни;
 - знать правила личной гигиены и уметь их выполнять под руководством взрослого;
 - знать названия предприятий бытового обслуживания и их назначение;
 - уметь решать типовые практические задачи под руководством педагога посредством обращения в предприятия бытового обслуживания;
 - знать названия торговых организаций, их виды и назначение;
 - уметь совершать покупки различных видов товара под руководством взрослого;
 - иметь представление о статьях семейного бюджета; коллективный расчет расходов и доходов семейного бюджета;
 - иметь представление о различных видах средств связи;
 - знать и соблюдать некоторые правила поведения в общественных местах (магазинах, транспорте, музеях, медицинских учреждениях);
 - знать названия организаций социальной направленности и их назначение;

Трудовое воспитание имеет ключевое значение для социально-бытовой адаптации детей с интеллектуальными нарушениями. Даже в случае получения уровня образования ниже цензового, сформированные навыки трудового воспитания позволят детям интегрироваться в профессиональную среду. Трудовое обучение входит как в программу обязательных школьных предметов, таких, как технология, но также является задачей объединений, входящих в систему внеурочной деятельности.

Коррекционно-воспитательная работа, обеспечивающая в значительной степени формирование жизненных компетенций у обучающихся, организуется по следующим направлениям: гражданско-патриотическое, спортивно-оздоровительное, экологическое, эстетическое, трудовое, профориентационное, профилактика правонарушений, работа с семьей, детское самоуправление, организация культурного отдыха. В ТОГОАУ «Котовская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с ОВЗ г. Котовска» Тамбовской области формирование социально-бытовой

компетентности осуществляется в ходе занятий по предмету «Основы социальной жизни». Предмет «Основы социальной жизни» нацелен на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни.

Основанием для разработки данной практики является анализ образовательного процесса, в котором широкий круг социально-бытовых знаний и умений, которым необходимо обучить учащихся и ограничение возможностей учителя фактором времени не позволяет ему осуществлять полноценное закрепление многих знаний и умений. В то же время накопление социально-бытовых знаний и умений должно идти постепенно, последовательно и систематично. Очевидна необходимость организации дополнительной работы по социально-бытовой подготовке учащихся во внеурочное время воспитателями школы. Проводимая во внеурочное время воспитательная работа не должна копировать уроки по «Основам социальной жизни». На занятиях во внеурочное время осуществляется повторение, закрепление и расширение знаний, полученных на уроках, автоматизация умений и приобретение новых, формирование полезных привычек, эталонов поведения, оценочного отношения к жизненным различным ситуациям. Все это необходимо для самостоятельного ведения домашнего хозяйства, успешной адаптации в трудовых коллективах, общения с окружающими людьми. Обязательным условием является практическая направленность данной работы, вариативность ее содержания и форм, учет индивидуальных и типологических особенностей учащихся.

Основная цель внеклассной работы по социально-бытовой подготовке обучающихся с ОВЗ – помочь детям приобрести жизненный опыт, занимаясь разнообразными видами деятельности, выработать у обучающихся достаточный уровень самостоятельности при выборе социально приемлемых выходов из экстремальных и обыденных проблемных ситуаций.

Структура занятия по социально-бытовой адаптации во внеурочное время определяется темой, задачами и выбором методических приемов. При проведении каждого занятия реализуются три основные группы взаимосвязанных задач:

Образовательные задачи, для реализации которых воспитателю необходимо осуществлять руководство познавательной деятельностью умственно отсталых детей; стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся по овладению знаниями и умениями.

Коррекционно-развивающие задачи предполагают целенаправленное развитие мышления умственно отсталого ребенка (памяти, внимания, эмоционально-волевых качеств, трудоспособности).

Воспитательные задачи – целенаправленное формирование позитивных качеств личности, мировоззрения, нравственных убеждений и эстетической культуры.

Большое внимание в практике работы образовательных организаций по социально-бытовой адаптации уделено коррекционно-развивающая область – обязательной части внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения глухими обучающимися содержания АООП НОО.

Основные мероприятия данного направления ГКОУ «Сясьстройская школа-интернат» Ленинградской области организовывались с учетом 3-х главных участников образовательного процесса: ученик, родитель, педагог. Среди таких мероприятий можно выделить:

1. Мероприятия, направленные на создание системы нормативно-информационного обеспечения:

- создание банка данных детей с ОВЗ для разработки и реализации индивидуальных программ социальной адаптации;
- сбор реабилитационных карт сопровождения и иной документации по детям;
- информирование родителей (законных представителей) о законодательной базе по организации обучения детей с ОВЗ через работу информационного стенда и школьного сайта).

2. Мероприятия, направленные на создание условий для социально-бытовой и психологической адаптации:

- создание коррекционно-развивающего пространства в ОО,
- формирование установок толерантности через тематические классные часы, воспитательные мероприятия;
- вовлечение детей в мероприятия, проводимые в школе и вне школы;
- мотивирование детей на участие в заочных дистанционных викторинах, конкурсах всероссийского и международного уровня;
- консультирование участников образовательного процесса по вопросам сопровождения и социально-психологической адаптации;
- проведение и участие в семинарах для педагогического коллектива по сопровождению детей с ОВЗ;
- вовлечение родителей в работу по адаптации и сопровождению (родительские собрания, индивидуальные беседы, интернет-консультации, посещение родителями уроков, занятий, классных и общешкольных мероприятий, включение родителей в совместную деятельность).

3. Мероприятия, направленные на исследование детей с ОВЗ:

-
- углубленная диагностика детей с ОВЗ с целью получения объективных сведений об обучающихся на основании диагностической информации специалистов;
 - создание диагностических «портретов» детей;
 - осуществление педагогического мониторинга достижений школьника через создание портфолио;
 - психологическое и логопедическое сопровождение детей с ОВЗ с целью отслеживания позитивной динамики развиваемых параметров.

4. Мероприятия по организации социального партнерства и взаимодействия:

- вовлечение детей с ОВЗ и их семей в областные, общегородские и районные мероприятия (участие в декаде инвалидов, посещение и участие в городских мероприятиях, организованных ДЮТ и ДЮСШ);
- взаимодействие с другими организациями, которые участвуют в реализации программ реабилитации детей с ОВЗ и детей-инвалидов (организация отдыха и оздоровления детей с ОВЗ и детей-инвалидов в санатории или ДОЛ, напоминание родителям о своевременном посещении узких специалистов детской клинической больницы СПб, оформлении справки МСЭ).

Интересная практика формирования социально-бытовой адаптации обучающихся с инвалидностью реализуется ГБОУ № 5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга путем вовлечения их в социальную активность в социальных сетях и других интерактивных формах работы. В школе разработаны инновационные формы работы: предметный блок как средство повышения уровня коммуникационной культуры учащихся с ОВЗ, а также программа «Использование социальных сетей в работе с учащимися и их родителями в аспекте обеспечения условий социальной адаптации и профориентации».

Практика социально-бытовой адаптации КОУ Лужская школа-интернат Ленинградской обл. предусматривает решение следующих задач:

- коррекция всех компонентов психофизического, интеллектуального, личностного развития обучающихся с умственной отсталостью с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- развитие активности, самостоятельности и независимости в повседневной жизни;
- развитие возможных избирательных способностей и интересов ребенка в разных видах деятельности;

-
- формирование основ нравственного самосознания личности, умения правильно оценивать окружающее и самих себя;
 - формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
 - развитие трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата;
 - расширение представлений ребенка о мире и о себе, его социального опыта;
 - формирование положительного отношения к базовым общественным ценностям;
 - формирование умений, навыков социального общения людей;
 - расширение круга общения, выход обучающегося за пределы семьи и образовательной организации;
 - развитие навыков осуществления сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями, старшими детьми в решении общих проблем;
 - укрепление доверия к другим людям;
 - развитие доброжелательности и эмоциональной отзывчивости, понимания других людей и сопереживания им.

Приоритетное место в решении этих задач также отводится внеурочной деятельности.

Большое значение в практике социально-бытовой адаптации детей-инвалидов отводится и внеурочной деятельности в КОУ «Воронежский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Воронежской области. В ходе, реализуемой практики ожидается получение следующих результатов:

- Повышение качества образования школьников, создание максимально благоприятных условий для раскрытия личностного потенциала учеников, повышение уровня саморазвития и самообразования;
- Создание оптимальных условий для развития и отдыха детей;
- Расширение возможностей для творческого развития личности учащегося, реализации его интересов;
- Творческая самореализация детей;
- Формирование навыков коллективной и организаторской деятельности;
- Психологический комфорт и социальная защищенность каждого ребенка;
- Развитие лучших традиций школы;
- Формирование единого воспитывающего пространства;

-
- Развитие ученического самоуправления;
 - Активное, массовое участие в реализуемых целевых программах и проектах различного уровня.

Практика предусматривает уровневую систему освоения знаний, умений и навыков социально-бытовой адаптации.

На первом уровне предусматривается приобретение школьниками социальных знаний (об общественных нормах, об устройствах общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), понимание реальности и повседневности жизни. Для достижения данного уровня особое значение имеет взаимодействие ученика со своими учителями (в основном и дополнительном образовании) как значимыми для него носителями социальных знаний и опыта;

На втором уровне развитие позитивного отношения школьника к базовым общественным ценностям (человек, семья, отечество, природа, мир, труд, культура, здоровье), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет равноправное взаимодействие школьников в другими школьниками на уровне класса, школы, то есть в защищенной, дружественной ему просоциальной среде. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергать);

На третьем – накопление школьником опыта самостоятельного социального действия. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьников с социальными субъектами за пределами ОО, в открытой общественной среде. Только в самостоятельном социальном действии дети становятся деятелям, гражданами, свободными людьми.

Достижение всех трех уровней результатов увеличивает вероятность появления образовательных эффектов этой деятельности (эффектов воспитания и социализации детей), в частности:

- формирование коммуникативных, этических, социальных, гражданских компетенций;
- формирование у детей социокультурной идентичности: страновой (российской), этнической, культурной.

Работа по социально-бытовой адаптации, реализуемая в практике внеурочной деятельности ГБОУ «С(К)ОШИ для детей с задержкой психического развития» (г. Грозный Чеченской республики), организуется по направлениям развития личности – спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное,

в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, диспуты, соревнования, поисковые исследования, общественно полезные практики и т.д. Для занятий внеурочной деятельности активно используются, помимо учебного кабинета, спортивный зал, библиотека, школьный музей, компьютерный класс, игровая площадка. Время, отводимое на внеурочную деятельность в 1-х классах, составляет 6 часов в неделю: спортивно-оздоровительное и общекультурное направления реализуются через 1 час подвижных игр и 1 час хореографии; духовно-нравственное – через программу курса «Театр, дети»; общеинтеллектуальное – через программу предметного кружка «Гимнастика для ума» (занимательная математика) и программу коррекционного курса обучения чтению и письму; социальное – через социально значимую проектную деятельность.

Учителя-предметники ГКОУ ЛО «Мгинская школа-интернат для детей с нарушениями зрения» используют урочное время и вариативные пути достижения метапредметных результатов в процессе обучения. Социально-бытовая адаптация является составляющей частью внеурочной деятельности учителей по предмету, особенно в рамках проведения предметных недель. Так, в образовательных организациях в 2015/16 учебном году была проведена неделя начальных классов «От улыбки станет всем светлей» со следующими мероприятиями: «Сказки о животных»; выставка творческих работ обучающихся начальной школы (поделки из природного материала, рисунки на тему «Моя осень»); сборники загадок «Осенние сюрпризы»; «Сказочная безопасность»; «Мамы разные важны...»; игра по станциям «Путешествие по океану знаний»; занятия по проекту «Чемпионат начальной школы по веселым играм «Играем вместе»; конкурсы: «Самый прилежный ученик»; «Лучшая тетрадь по русскому языку»; «Лучшая тетрадь по математике»; «Лучший дневник начальной школы». В ходе проведения недели географии и биологии были организованы игра по станциям «Путешествие по Ленинградской области», предметные конкурсы по классам, тематическое мероприятие «День птиц».

Большой интерес представляет и практика «Социально-трудовая адаптация обучающихся средствами музейно-педагогической деятельности», реализуемая в ГБУ КО «Школа-интернат № 1» г. Калининграда. Данная программа реализуется совместно с музеями и включает следующие проекты:

- Музей мирового океана – проект «Корабли для уникальных людей»;
- Историко-художественный музей – проект «Познаю историю руками»;
- Музей Фридландские ворота - проект «Из истории Кенигсберга»;

-
- Музей янтаря – проект «Сказки из янтарного сундучка»;
 - Музей «Королевские ворота» – проект «От прошлого к будущему»;
 - Калининградская Художественная галерея – проект «Художники на колесах».

Данная практика направлена на социализацию посредством музейно-педагогической деятельности через преодоление социальной изоляции, создание открытой образовательной среды с участие детей с умственной отсталостью в творческих проектах, способствующих социокультурной и трудовой адаптации.

Во всех анализируемых образовательных организациях внеурочная деятельность является высокоразвитым направлением социально-бытовой адаптации обучающихся. Направления внеурочной деятельности охватывают весь возможный спектр активности: художественное направление (арт-терапия, изодеятельность, различные виды продуктивной деятельности, художественные мастерские с элементами трудового воспитания (выжигание, резьба по дереву, вокальное пение, хоровое пение, вышивка бисером, вышивка гладью, ковроткачество, мягкая игрушка, пуговичная мозаика, вязание, изготовление развивающих деревянных игрушек, ниткография, цветоводство, роспись по стеклу, «Шахматный клуб», «Игра на гитаре», «Флористика», «Мукосолька», «Вышивание лентами», ландшафтный дизайн своими руками, «Клуб правовых знаний», «Поделкино» и др.), спортивное направление (все виды адаптивной физической культуры, включая специфические виды спорта для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, например, аквакоррекция, пауэрлифтинг, вокально-инструментальная и артистическая деятельность (в том числе студия жестовой песни, творческий коллектив студия «Вдохновение», технологические кружки, в частности, связанные с освоением информационно-компьютерных технологий, робототехники и др.; внеучебная деятельность, связанная с продуктивным трудом, таким как садовая терапия в рамках проекта «Мульти-лето в деревне», проекты «Юный овощевод» и «Наш двор», «Крестьянское подворье», а также много других вариантов.

В целях социально-бытовой адаптации активно реализуется оздоровительное направление, путем создания условий и мотивирования обучающихся на занятия адаптивной физкультурой. Реализуется практика (программа) «Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни», которая включает как урочную, так и внеурочную деятельность.

В детском доме-интернате № 1 г. Петродворец Ленинградской области активно реализуются практики социально-бытовой адаптации через организацию досуговой деятельности детей в рамках работы студии «Веселая

Арена». Воспитанники часто выступают в концертных залах Санкт-Петербурга, выезжают с концертными номерами в Финляндию, Германию, Польшу, Венгрию. Картины, написанные ребятами в изостудии, выставлены на специальных выставках в Русском и Этнографическом музеях, в музее семьи Бенуа в Санкт-Петербурге, во Франции, Германии, Великобритании. Хореографический ансамбль «Сюрприз», студия клоунады «Арлекин» являются лауреатами и дипломантами различных конкурсов, международных фестивалей.

ГОУ «Забайкальский центр специального образования и развития «Открытый мир» при поддержке «Союза театральных деятелей Забайкальского края» реализует социальную практику – социальный проект «Оранжевое настроение», в рамках которого обучающиеся центра принимают участие в спектаклях, актерами в которых являются люди различных возрастов и профессий, слышащие и неслышащие. В качестве средства, формирующего умения и навыки, необходимые для социально-бытовой адаптации, часть школ использует иппотерапию.

Еще одной практикой социально-бытовой адаптации, реализуемой в некоторых образовательных организациях (КГБСОУ С(К)ОШИ III, IV вида № 2 (Хабаровский край), Минькинская С(К)ОШИ V вида Мурманской области и др.), является организация работы школьных научных объединений обучающихся. В рамках данных практик предусматривается активная занятость обучающихся в совместных научных проектах школьников.

Широкие возможности для социально-бытовой адаптации предоставляет система дополнительного образования. Через систему дополнительного образования успешно реализуется совместный учебный курс пользователей персонального компьютера.

В ГБУ КО «Школа-интернат» (Калининградская область) работа по социально-бытовой адаптации инвалидов осуществляется во внеурочной деятельности в ходе практик: долгосрочный экологический проект «Биоразнообразие» в рамках программы экологического образования «Хранители природы»; операции «Листопад», «Покормите птиц зимой», «Первоцветы»; долгосрочный педагогический познавательно-игровой проект «Березок русских хоровод»; краткосрочный экологический проект «Огород на подоконнике».

Образовательные организации реализуют практики, включающие обширную и разнообразную экскурсионную работу. Целью экскурсий является выработка у учащихся умений ориентироваться в окружающей жизни. Основание для разработки данной практики послужило предположение, что ребенок часто сталкивается с обыденными социальными

ситуациями, однако по большей части он участвует в них пассивно. Он может наблюдать за деятельностью близкого человека или, если один оказался в ситуации, рассчитывать на помощь окружающих. Однако самостоятельное функционирование для ребенка затруднительно. Экскурсии же позволяют ребенку не только быть «пассивным наблюдателем», но и имеют возможность участвовать в различных ситуациях, подражая деятельности взрослых, знакомиться с предметами и явлениями окружающей их жизни, приобретая опыт социально взаимодействия. Кроме того, экскурсии создают благоприятные эмоциональные условия, развивают познавательную деятельность, сплачивают учащихся одним общим делом. Систематически, не реже 1 раза в месяц, каждый класс выходит на экскурсию. Экскурсионные объекты, посещенные классами со своими классными руководителями разнообразны: дендрологические парки и парки культуры и отдыха, музеи и театры города, выставочные комплексы, ледовые городки города, зоопарк, храмы города и области и т.д.

В образовательных организациях также организовываются и проводятся Дни здоровья, ставшие для учащихся традиционными спортивными праздниками. Их основная цель – формирование потребности в здоровом образе жизни через пропаганду и привитие интереса к различным видам спорта, а также погружение воспитанников в духовную и дружескую атмосферу, которая способствует развития творческого потенциала.

В В С(К)ОШИ I–II вида (Республика Бурятия, г. Улан-Удэ) реализуется проект по социализации и адаптации учащихся и выпускников «Байкальская летняя школа». Особенность данной практики заключается в реализации ее в формате проекта, в задачи которого входит выявление и поддержка одаренных детей с нарушениями слуха, развитие творческих способностей средствами театральной терапии, развитие организаторских и коммуникативных способностей участников через разработку, создание творческих работ. Практическое обучение направлено на развитие духовно-нравственного воспитания, креативного мышления, инновационного потенциала и нестандартного подхода к выполнению поставленных задач.

Основные направления Байкальской летней творческой школы для детей с ограниченными возможностями по слуху «Байкальские фантазии»: актерское мастерство, основы пластики, основы сценического движения, дизайн костюма, уроки аквагрима, хореография, вокал, декоративно-прикладное искусство, живопись, телесно-оздоровительная практика восточной медицины, музыкотерапия.

В рамках проекта проводятся различные мероприятия: «круглые столы» с участием представителей Министерства образования и науки, региональ-

ного отделения «Всероссийское общество глухих», специалистов по работе с детьми с ограниченными возможностями по слуху, ведущих преподавателей высших учебных заведений, деятелей культуры и искусства и студентов.

В проекте работают творческие мастерские, проводятся творческие встречи с деятелями культуры и искусств, интерактивные игры, выставки, тотемные костровые часы, презентационные акции, а также телесно-оздоровительная практика восточной медицины.

Другим примером эффективной инновационной практики является программа «Школа – мастерская здоровья» ГКОУ санаторного типа Ленинградской области для детей, нуждающихся в длительном лечении «Лужская санаторная школа-интернат». Программа направлена на создание условий для достижения педагогических и социальных результатов, становление единого педагогического коллектива школы, способного эффективно работать в условиях инновационных изменений в образовании; усиление социального партнерства школы с родителями, организациями и учреждениями, которые заинтересованы в решении проблем здоровья и развития детей; организация учебно-воспитательного процесса с наибольшим эффектом для сохранения и укрепления здоровья; позиционирование роли школы по теме «Формирование активной жизненной позиции в выборе здорового образа жизни».

Во многих образовательных организациях важное значение отводится обучению социальной безопасности: правилам поведения на дороге, навыкам пользования сетью интернет. Программы «Защита персональных данных» при поддержке Роскомнадзора действуют в коррекционных школах г. Санкт-Петербурга, Архангельской области, Республики Карелия и других регионов.

В ГКОУ С(К)ОШИ № 62 III–IV вида (г. Улан-Удэ) разработаны программы внеурочной деятельности для учащихся, целью которой является создание условий для достижения детьми необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. С целью развития творческого потенциала, познавательных интересов, социализации в целом, учащиеся первого и второго классов посещают студию мультитерапии «Капитошка», учатся основам пластилиновой мультипликации.

Обучающиеся ГБУ КО «Школа-интернат» (Калининградской области) посещают кружки различной направленности: «Колесо», «Академия младшего школьника», «Вдохновение», «Палитра», «Умники и умницы» и др. При выборе приоритетных направлений общественной работы учащиеся младших классов в 15% случаев выбирают исследовательскую деятельность; 11% – экологическую; 10% – предпочитают социальную активность через участие в классном самоуправлении. Эти занятия способствуют развитию

познавательных способностей обучающихся с ОВЗ. Помимо кружковой работы, во внеучебную деятельность образовательных организаций входят практики, имеющие чисто социальное значение.

КОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 15 II вида» Омской области объединила кружковые объединения в социальный проект «Детское объединение «Созвездие». Данная форма работы объединяет творческое развитие, коммуникативное развитие и развитие социальных навыков путем детского самоуправления и активизации детей в рамках выбора и организации собственного досуга.

В ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо» реализуется концептуальный мега-проект «СТАРТ» (Социализация. Тьюторинг. Адаптация. Реабилитация. Толерантность). В основу проекта положена функциональная модель ППМС-сопровождения детей с нарушенным слухом в ГОУ СО ЦПМСС «Эхо», включенная в Концепцию управления качеством деятельности Центра.

МКОУ СКОШ № 10 г. Краснокаменска (Забайкальский край) разработан целевой инновационный проект «Девять добрых дел» по повышению уровня воспитанности учащихся с ограниченными возможностями здоровья и формированию толерантного отношения к детям-инвалидам, находящимся на индивидуальном обучении.

ГКОУ ЛО «Павловский центр Логос» для обучающихся начальной школы во внеурочное время реализует практику краеведческого направления, например, «Традиции русской культуры». Воспитание патриотических чувств к своей Родине – одно из основных направлений духовно-нравственного воспитания учащихся в плане социально-бытовой адаптации детей-инвалидов. Задачей нравственного воспитания в данной практике является воспитание у обучающихся любви к семье, матери, близким людям.

В ГБУ КО «Школа-интернат» (Калининградской области) на занятиях педагогами в плане социально-бытовой адаптации успешно применяются инновационные технологии и приемы коррекционно-развивающей работы: использование природных материалов различной структуры; использование приемов арт-терапии с целью гармонизации детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ; ИКТ-технологии (ведение персонального сайта, использование мультимедийного оборудования, профессионального оборудования сенсорной комнаты; технологии БОС и др. На практических занятиях создаются условия для формирования универсальных действий постановки цели, ориентации в условиях работы, планирование своих действий, сотрудничества и взаимодействия в паре и группе, и, как результат, переноса закрепленного опыта на учебную деятельность, на решение различных жизненных ситуаций. С целью совершенствования родительской

компетентности к участию в занятиях привлечены родители обучающихся. Родители имеют возможность обучиться специальным приемам развития и компенсации нарушенных функций школьников, чтобы применять развивающие приемы в домашних играх и занятиях самостоятельно.

В ОГКОУ С(К)ОШИ № 87 Ульяновской области реализуется практика, направленная на совершенствование форм работы и порядка взаимодействия с семьей. Родители при этом являются активными участниками образовательного процесса: они влияют на содержание и расписание внеурочной деятельности, помогают в ее организации, принимают в ней участие, при необходимости присутствуют на уроках. Ценным является то, что в рамках практики применяются и иные формы проведения родительских собраний: из пассивных слушателей родители стали активными участниками дискуссий.

Кроме традиционных используются новые формы работы с семьей:

- *Презентации семей «Будем знакомы».* Родители вместе с детьми готовят выставки поделок и семейных коллажей, конкурсы и номера художественной самодеятельности. Целью такой презентации является формирование нравственной культуры детей и родителей, а также создание установки на дальнейшую совместную деятельность.
- *Родительские чтения* — форма работы с родителями, которая дает возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении.
- *Родительские вечера* сплачивают родительский коллектив, проводятся в классе 2–3 раза в год без присутствия детей. Это праздник общения с родителями — друга своего ребенка, поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь и собственный ребенок.
- *Родительский тренинг* — активная форма работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным. В родительских тренингах участвуют оба родителя, поэтому эффективность тренинга возрастает. Тренинг проводится психологом школы-интерната с группой родителей.
- *Родительские ринги* — одна из дискуссионных форм общения родителей и формирования родительского коллектива. Родительский ринг готовится в виде ответов на вопросы по педагогическим проблемам. Вопросы выбирают сами родители. На один вопрос отвечают две семьи. У них могут быть разные позиции, разные мнения. Остальная часть аудитории в полемику не вступает, а лишь поддерживает мнение семей аплодисментами.

В структурном подразделении ГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 21» Республики Карелия – Реабилитационном центре реализуется практика – программа «Мать и дитя» для детей-инвалидов школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата из отдаленных районов Республики Карелия с целью:

- изучения диагностики сложных и конфликтных ситуаций при определении недостатков умственного развития детей младшего школьного возраста с церебральным параличом, другими нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- оказания помощи в лечении тяжело больных детей-инвалидов с церебральными параличами, другими нарушениями опорно-двигательного аппарата, не подлежащих обучению в специальной школе-интернате, т.к. требует индивидуального ухода на дому;
- осуществления профессиональной подготовки обучающихся, воспитанников (не предусмотренной учебным планом) и тяжелобольных детей-инвалидов на дому и в мастерских Учреждения;
- проведения медицинских и педагогических консультаций для педагогов, родителей, общественности по вопросам коррекционной работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, ДЦП.

В учебное время предоставляется возможность совместного нахождения ребенка с тяжелыми формами ДЦП с родителями или лицами, их заменяющими, для обучения и лечения. Специалисты школы наблюдают ребенка, оказывают практическую помощь родителям в вопросах коррекции и воспитания.

Часть практик образовательных организаций разработаны на теоретическом уровне. Например, программа социализации обучающихся Излучинской С(К)ОШИ I, II вида, основанная на выстраивании сетевого взаимодействия.

В данной практике отражено сетевое взаимодействие Администрации района, районного центра дополнительного образования детей, детской школы искусств, межпоселенческой библиотеки, специализированной детской юношеской школы олимпийского резерва, межпоселенческого культурно-досугового комплекса, музея-заповедника, филиала «Сбербанка России» и самой школы с целью выстраивания образовательной вертикали для детей с нарушениями слуха.

Эта образовательная вертикаль включает в себя:

- центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции в качестве ресурсного центра для развития инклюзивного и специаль-

ного образования, осуществления координации деятельности всех учреждений проекта, осуществления научного руководства и оказания им методической помощи;

- районный центр дополнительного образования детей, где будет организовано включение детей с проблемами слуха в кружки и творческие мастерские совместно со здоровыми детьми, с целью развития их творческих способностей, участие в конкурсах и выставках различного уровня;
- детская школа искусств, где будет организовано включение детей с проблемами слуха в классы совместно со здоровыми детьми для получения дополнительного образования;
- специализированная детская юношеская школа олимпийского резерва, где будут организованы целенаправленные корректирующие и оздоровительные занятия для детей с ОВЗ с целью сохранения здоровья и развития спортивного потенциала, участия в спортивных соревнованиях различного уровня;
- межпоселочный культурно-досуговый комплекс, где будет организовано включение детей с проблемами слуха в концертные мероприятия совместно со здоровыми детьми, с целью демонстрации талантов и способностей;
- межпоселенческая библиотека, где будет организовано включение детей с проблемами слуха в мероприятия совместно со здоровыми детьми, с целью адаптации глухих и слабослышащих детей в мире слышащих;
- акционерный коммерческий сберегательный банк РФ «Сбербанк России», где будет организовано ознакомление воспитанников с многообразием и доступностью финансовых продуктов банка, возможными путями решения текущих и будущих финансовых задач, что поможет глухим и слабослышащим детям сориентироваться в непростом финансовом мире в будущем.

Такая образовательная вертикаль должна иметь возможность предоставлять услуги детям с нарушением слуха и содействовать их социализации и трудоустройству. Все учреждения и организации, входящие в образовательную вертикаль, должны быть связаны между собой договорными отношениями. При этом создатели практики отметили ряд факторов, которые препятствуют реализации идей инклюзивного дополнительного образования в общеобразовательных организациях, центрах дополнительного образования, учреждений культуры и спорта:

- трудности администрирования и взаимодействия организаций;

-
- неготовность администрации учреждений и педагогического состава к внедрению инклюзии;
 - нетолерантность родителей детей без особенностей развития;
 - опасение родителей детей-инвалидов возможного негативного отношения;
 - недостаточная компетентность (по мнению родителей детей-инвалидов) педагогов неспециализированных учреждений в вопросах воспитания и обучения особых детей;
 - усложнение условий труда педагогов, дополнительная психологическая и физическая нагрузка;
 - общественное мнение, предрассудки и сложившиеся стереотипы.

Социальные связи поддерживают многие школы, обеспечивая включение детей, прежде всего, в необходимые им для полноценного развития и преодоления особенностей здоровья виды деятельности. При этом выстраивается сетевое взаимодействие с организациями дополнительного образования, центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, учреждениями культуры, библиотеками, представителями общества инвалидов способствовала расширению социальных контактов обучающихся с ОВЗ со своими сверстниками, обучающимися других образовательных организаций.

Как показывает анализ опыта работы образовательных организаций по социально-бытовой адаптации, являвшимися пилотными площадками по апробации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ в практике их работы реализуется широкий ассортимент разнообразных форм социализации обучающихся. При этом, стоит подчеркнуть, что, в большинстве своем, перечисленные формы социализации пока реализуются преимущественно в микросоциуме школы, что не позволяет говорить о полноценной социально-бытовой адаптации детей с ОВЗ в общество.

Вопросы и задания

1. Каковы основные направления работы по социально-бытовой адаптации, реализуемые в практике работы образовательных организаций РФ?
2. Какие из перечисленных практик работы по социально-бытовой адаптации требуют изменений нормативно-правовой базы российского образования для наиболее эффективной их реализации?
3. Определите принципиальную разницу направлений работы по социально-бытовой адаптации в урочной и внеурочной деятельности.
4. Какие направления работы по социально-бытовой адаптации наиболее специфичны для каждой из нозологий нарушений развития?

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ

Основными тенденциями современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на начальной ступени общего образования с учетом приоритета гуманистических ориентиров является:

- формирование «позитивного», «толерантного» отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью;
- признание ценности и личностного потенциала каждого ребенка;
- обновление категориального аппарата в соответствии с международной практикой;
- расширение категорий детей с ОВЗ;
- обеспечение максимального охвата образованием детей с ОВЗ и детей-инвалидов;
- законодательное закрепление права на выбор родителями формы получения образования;
- разработка федеральных государственных стандартов начального общего образования для обучающихся с ОВЗ.

В условиях современных интеграционных процессов образовательная организация становится не только центром образования, но и центром самореализации, саморазвития и подготовки к самостоятельной и независимой жизни каждого обучающегося.

Закрепление требований к формированию не только академической, но прежде всего жизненной компетентности в ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обозначила необходимость поиска эффективных путей социально-бытовой адаптации детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях образовательной организации.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособление) является одним из центральных понятий биологии, физиологии, психологии и многих других наук, изучающих живые организмы, особенно человека.

Социально-бытовая адаптация детей-инвалидов в образовательных организациях представляет собой многоаспектный процесс, который заключается в приобретении и присвоении социального опыта (навыков самообслуживания и деятельности в быту, взаимодействия с

окружающими, адаптации к новым условиям и т.д.) с учетом особенностей и потребностей различных категорий детей с ОВЗ и детей-инвалидов при активном их участии и обеспечении адекватных для этого условий (в том числе посредством специального оборудования помещений), в результате которого происходит включение детей во все социальные системы, активное участие в основных направлениях жизни и деятельности макро- и микросоциума, способствуя его самореализации и подготавливая к самостоятельной и независимой жизни.

Капустин Н.П., рассматривая взаимное приспособление образовательной системы к ученику, а ученика к требованиям системы выделял в качестве цели адаптации учащихся – создание благоприятных условий для самореализации личности ученика, которая выводит ребенка на более высокий потенциально возможный уровень развития, приспособлявая (адаптируя) его к своим требованиям; создание модели саморазвивающейся социально-педагогической системы, обеспечивающей уровневую, профильную и общекультурную дифференциацию образования.

Задачами социально-бытовой адаптации являются:

- последовательное формирование и развитие социальных компетенций и навыков социального взаимодействия;
- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, своих нуждах и правах в организации обучения;
- создание специальных условий для пребывания в образовательной организации ребенка-инвалида;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации.

Организация работы по социально-бытовой адаптации осуществляется с учетом общепедагогических и специальных принципов организации образования.

Рассмотрим их.

Принцип педагогического оптимизма

Принцип педагогического оптимизма опирается на современные представления об особых образовательных потребностях детей с ОВЗ и детей-инвалидов, достижения современной науки и практики в области обучения и воспитания.

Он основывается на позитивном взгляде на любое, даже малейшее достижение ребенка в плане социально-бытовой адаптации. Принцип педагогического оптимизма позволяет организовывать работу по формированию социально-бытовых умений и навыков у детей-инвалидов, основываясь не только на имеющемся в настоящее время актуальном уровне развития, но и учитывая потенциальные возможности ребенка.

Методологическую основу для разработки данного принципа составляет учение Выготского Л.С. о «зоне ближайшего развития» ребенка, свидетельствующую о ведущей роли обучения в его развитии и позволяющую прогнозировать начало, ход и результаты индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

Принцип коррекционно-компенсирующей направленности

В плане социально-бытовой адаптации данный принцип предусматривает как учет и опору на сохранные анализаторы, функции и системы организма взамен утраченных, так и применение вспомогательных устройств, специальное оборудование пространства, особую организацию образовательного процесса при организации работы по социально-бытовой адаптации.

Принцип социально-адаптирующей направленности

Принцип социально-адаптирующей направленности предусматривает формирование социальных компетенций детей в ходе всего образовательного процесса, содержанием его стандартов, формами и средствами коррекционно-образовательного процесса, который должен предусматривать минимизацию «социального выпадения», посредством участия в жизни социума, воспитания норм поведения и жизнедеятельности, принятых в обществе, выработке гигиенических, коммуникативных, бытовых навыков, формирования психологической готовности к жизни в окружающей человека социокультурной среде.

В соответствии с этим работа по формированию социально-бытовой компетентности детей должна пронизывать всю образовательную, воспитательную, коррекционную деятельность.

Принцип социально-адаптирующей направленности предполагает такое построение всей работы, которое будет содействовать формированию у ребенка социальной и личностной стабильности, готовности к ведению доступной для него независимой жизни современного человека, пробуждению и закреплению у него способности и мотивации к самореализации

и самоутверждению, полноценному включению в общество, развитию чувства ответственности за свои поступки и деятельность.

Принцип активного включения в процесс социально-бытовой адаптации всех ее участников

Предполагает создание условий, при которых в рамках тесного взаимодействия и сотрудничества детей, педагогов и родителей происходит раскрытие потенциала каждого ребенка.

Принцип вариативности

Предполагает создание вариативной развивающей среды, включающей как применение разнообразных вспомогательных средств, способствующих социально-бытовой адаптации, так и созданий условий для обогащения социального опыта в ходе общения с разными людьми, осуществления различных видов деятельности. Непременным условием при этом является расширение границ микро пространства ребенка за счет развития интеграционных связей с другими организациями и развития форм сетевого взаимодействия.

Принцип партнерского взаимодействия с семьей

Семья является первым институтом социализации ребенка. Именно в ней ребенок приобретает первый опыт социальных контактов, усваивает гигиенические, бытовые навыки и т.д. Ресурс семейного воспитания необходимо учитывать и при организации работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях. Принцип партнерского взаимодействия с семьей предполагает создание условий, при которых родители будут включены в процесс социально-бытовой адаптации в образовательной организации.

Принцип деятельностного подхода

Данный принцип базируется на понимании того, что осуществление деятельности позволяет личности выйти за рамки, ограничивающие ее сознание, создать как духовные, так и материальные ценности.

С учетом этого содержание, формы и методы социально-бытовой адаптации с детьми-инвалидами должны предусматривать активное овладение социальными компетенциями в ходе различных видов деятельности.

Практическая деятельность оказывается важнейшим, часто основным путем познания детьми-инвалидами окружающей жизни, средством

компенсации утраченных или нарушенных физических или психических структур.

Важное значение в процессе социально-бытовой адаптации имеет и учет принципа доступности, который предусматривает поступательный характер педагогического процесса. Данный принцип означает, что работа по формированию социально-бытовых компетенций детей должна вестись на уровне трудности, который находится в «зоне ближайшего развития ребенка» и предусматривать «посильную трудность» для детей.

Данный принцип требует осуществления постоянного мониторинга возможностей и достижений обучающихся.

Принципы индивидуального и дифференцированного подхода предусматривают учет психофизических особенностей детей.

Дифференцированный подход предполагает выбор в соответствии с особенностями обучающихся форм, средств и методов работы по социально-бытовой адаптации. Принцип индивидуального подхода нацелен на максимальную конкретизацию работы по социально-бытовой адаптации с каждым конкретным ребенком с учетом его индивидуально-типологических особенностей.

При этом важно помнить, что данные принципы не предполагают пассивное приспособление к особенностям детей, а нацелены на учет психофизических черт, уровня достижений с целью реализации личностного потенциала ребенка в индивидуальных и групповых формах работы.

Социально-бытовая адаптация осуществляется в процессе различных видов деятельности. Обязательным условием успешной социально-бытовой адаптации является качественное образование и применение в образовательном процессе технологий коррекционно-реабилитационной работы.

Социально-бытовая адаптация детей-инвалидов в образовательных организациях осуществляется в трех взаимосвязанных направлениях:

- социально-коммуникативная адаптация;
- социально-личностная адаптация;
- пространственно-средовая адаптация.

Данные направления предусматривают реализацию в двух формах: активной, предполагающей усилия со стороны самого ребенка с инвалидностью и пассивной, представляющей собой комплекс внешних условий.



Схема 1.

Пространственно-средовая адаптация заключается в:

- адаптации образовательного пространства (создание безбарьерной среды в пространстве школы);
- информационное оснащение процесса социально-бытовой адаптации (обеспечение доступности сайтов образовательной организации, своевременное размещение информации по вопросам социально бытовой адаптации и др.);
- формирование толерантного отношения к детям-инвалидам.

Пассивная форма пространственно-средовой адаптации предполагает организацию безбарьерной среды в пространстве школы (микространстве) и внедрение элементов доступной детям-инвалидам среды в пространстве, не относящемся к пространству школы (макропространстве); формирование толерантного отношения к обучающемуся с ОВЗ и инвалидностью, адаптацию окружающей среды в плане введения в обиход оборудования и вспомогательных устройств, облегчающих реализацию бытовых навыков. Особенно значимой пассивная форма пространственно-средовой адаптации является для детей-инвалидов, особенности которых создают значимые сложности при осуществлении самообслуживания и выполнении ежедневных действий по гигиене и самообслуживанию.

Реализация активной формы пространственно-средовой адаптации заключается в овладении ребенком-инвалидом способами перемещения в

доступной или проблемной для него среде как в микро-, так и в макропространстве, с помощью сопровождающих или (при возможности) самостоятельно, освоение жизненно важных навыков, как в самообслуживании, гигиене, так и в области самоорганизации, овладение наиболее эффективными способами выполнения необходимых действий в быту.

Несмотря на то, что освоение основных бытовых умений и навыков должно начинаться у ребенка с раннего возраста и усваиваться в максимально естественной среде путем многократного контролируемого выполнения, до сих пор часто в школы приходят дети, не владеющие простейшими навыками самообслуживания. Разрыв между неумением выполнять простейшие действия по самообслуживанию значительно, причем даже в большей степени, чем отличия в академической успеваемости, демонстрируют отличия между детьми-инвалидами и нормально развивающимися детьми в ходе обучения в школе. Следовательно, процесс социально-бытовой адаптации должен предусматривать системную и последовательную работу задолго до поступления ребенка в школу.

Социально-личностная адаптация предусматривает развитие и совершенствование личностного потенциала ребенка-инвалида, включая формирование у ребенка положительного образа себя, понимания особенностей своего состояния; формирование активной жизненной позиции, потребности в самостоятельности и независимости, нормализацию психологического состояния и минимализацию негативных личностных качеств. Именно в рамках данного направления адаптации предусматривается развитие способностей и интересов ребенка.

Форма пассивной социально-личностной адаптации в виде предоставления ребенку возможностей реализации способностей и задатков, возможностей переживания ситуаций успеха, последовавших за активными действиями самого ребенка. Активная форма заключается во включении ребенка в разнообразные виды деятельности в соответствии с его склонностями и интересами, использовании ребенком предложенных и самостоятельно выявленных возможностей.

Социально-коммуникативная адаптация включает в себя усвоение культуры общества, норм его поведения. И начальным этапом ее является усвоение культуры коммуникации в обществе. Данное направление адаптации также предполагает реализацию в активной и пассивной форме.

Пассивная адаптация ребенка заключается, в формировании у школьного сообщества (как детей, так и персонала, и родительского сообщества) умений корректного (принимającego, поддерживающего, мотивирующего) общения с ребенком-инвалидом, обучение их навыкам взаимодействия и

способам общения, особенно если требуется применение альтернативных форм коммуникации.

Активная форма социально-коммуникативной адаптации предполагает овладение ребенком правилами и нормами взаимодействия в микросреде школы, а также макросреде; усвоение различных стратегий общения в зависимости от собеседника и типа ситуации общения.

В зависимости от нозологии нарушения, определяющего инвалидность ребенка, проблемы коммуникации могут находиться в той или иной плоскости и иметь различную степень выраженности. Так, дети с нарушениями зрения в силу сохранности обратной звуковой связи в принципе осваивают речь в той же закономерности, что и нормально развивающиеся дети. Особенность их коммуникации связана с бедностью сенсорного опыта в силу ограничения визуальной информации. Следовательно, связь между словами, объектами и действиями, их обозначающими, может быть очень поверхностна (вербализм). На развитие коммуникации как деятельности также влияют особенности личности ребенка с нарушением зрения, неспособность копировать внешние поведенческие акты приводит к формированию ненормативных средств мимики, жестов, движений и поведенческих образцов. А формальное усвоение «нормальных образцов» приводит к шаблонности поведения, клишированию. Следовательно, работа в области социокультурной адаптации для детей с нарушением зрения будет направлена на преодоление описанных затруднений.

Иная картина коммуникативных трудностей складывается у детей с нарушением слуха. Внешняя речь у детей этой группы может быть развита в различной мере, причем в очень широком диапазоне отличий. Это связано с различной степенью ограничения слуха, а также временем возникновения нарушения и адекватностью коррекционных мероприятий. Также, как и у детей с нарушениями зрения, личность ребенка с нарушением слуха складывается в особых условиях, что неизбежно влечет за собой формирование неэффективных коммуникативных стратегий. Формирование умений учитывать особенности партнера по общению, анализировать и отбирать информацию для общения, эффективно пользоваться звучащей речью — эти задачи определяют содержание работы по социально-коммуникативной адаптации детей с нарушениями слуха.

Для детей* с расстройствами аутистического спектра (РАС) вопросы социальной адаптации занимают особое место, потому что основные нару-

* Большинство детей с РАС имеет инвалидность, поэтому в дальнейшем понятие «дети с РАС» и «дети-инвалиды с РАС» не разделяются.

шения при РАС прямо относятся к социальной жизни человека: в МКБ-10 указано, что детский аутизм — это расстройство, при котором всегда отмечаются качественные нарушения социального взаимодействия, выступающие в форме неадекватной оценки социо-эмоциональных сигналов, что проявляется как:

- отсутствие социо-эмоциональной взаимности (особенно характерно);
- отсутствие реакций на эмоции других людей и/или отсутствие модуляций поведения в соответствии с социальной ситуацией;
- отсутствие социального использования* имеющихся речевых навыков, недостаточная гибкость речевого выражения и относительное отсутствие творчества и фантазии в мышлении;
- нарушенное использование тональностей и выразительности голоса для модуляции общения; такое же отсутствие сопровождающей жестикуляции;
- нарушения в ролевых и социально-имитативных играх**.

Такие особенности развития делают социальную адаптацию не только одной из целей, на достижение которой направлен весь лечебно-коррекционный процесс, непосредственной задачей практической деятельности педагогов, психологов, врачей, но и необходимой основой реализации академического компонента образования.

Главным моментом, объединяющим деятельность всех специалистов, привлекаемых к работе по социально-бытовой адаптации, а в широком смысле к социализации, является задача коррекции основных нарушений у ребёнка-инвалида. Любой предмет от математики до физкультуры и от иностранного языка до музыки может являться инструментом коррекционной работы, а не только источником соответствующей области знаний. Таким образом элементы социально-бытовой адаптации легко и органично включаются в материал учебных предметов, других видов урочной деятельности, а также во внеурочную деятельность.

Методологической основой процесса социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях являются положения культурно-исторической концепции Выготского Л.С. согласно которой основным источником развития психики является среда, в которой психика формируется, а всеобщими моментами психического развития человека

* В настоящей работе термины «расстройства аутистического спектра, РАС» и «аутизм» используются как синонимы.

** МКБ-10, F84.0. — Цит. по А.А. Чуркин, А.Н. Мартюшов. Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. — М., 1999. — С. 118.

служат его обучение и воспитание. А также труды его последователей о роли специального обучения детей с отклонениями в развитии на различных возрастных этапах, о компенсации нарушенных функций, о принципе развивающего обучения, предполагающем учет зон актуального и ближайшего развития, а также деятельностная концепция учения и личностно ориентированный подход к ребенку.

В целях создания максимально эффективной системы социально-бытовой адаптации внутри образовательной организации должно быть обеспечено:

- применение разноуровневых адаптивных по годам обучения программ классов основного общего образования с различными сроками обучения;
- применение адаптивных учебных планов в классах для детей, которые в силу ряда объективных и субъективных причин не могут освоить «академический» компонент содержания общего образования в полном объеме;
- осуществление дифференцированного дополнительного образования, в кружках и секциях творческого, художественного, познавательного, спортивного направлений;
- проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий;
- развитие форм детского самоуправления;
- реализация социализирующих программ интегрированной направленности.

Ниже на схеме 2 представлена структурно-функциональная модель организации работы по социально бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательной организации.

На схеме 3 представлены этапы работы по социально-бытовой адаптации обучающего в ОО.

Организация работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательной организации начинается с внимательного всестороннего изучения особенностей различных сторон развития ребенка. Решение этой задачи осуществляется в рамках первого этапа — адаптационно-диагностического. Данный этап во временном плане, как правило, совпадает с адаптацией ребенка-инвалида в образовательной организации. В это же время специалисты, наблюдающие за ребенком фиксируют наличие со стороны самого ребенка, его родителей, педагогов индивидуализированного запроса в плане СБА. В ходе данного этапа проводится детальное изучение особенностей ребенка в ходе психолого-медико-педагогического

обследования и выявление его особых потребностей в плане СБА. Все полученные данные анализируются ПМПк.

Психолого-педагогический консилиум образовательной организации является важным инструментом, определяющим направления и содержания социально-бытовой адаптации ребенка-инвалида. Консилиум несет ответственность за создание необходимых условий по адаптации образовательного пространства, которые предписаны в заключении ПМПк. Непосредственное участие в работе консилиума принимают родители (законные представители ребенка). В ходе работы консилиума проводится всестороннее психолого-педагогическое обследование детей с целью выявления их возможностей и особых образовательных потребностей, рисков и ограничений адаптации и социализации обсуждаются вопросы, касающиеся определения стратегии социально-бытовой адаптации ребенка в образовательном процессе, вырабатываются совместные рекомендации для каждого специалиста.

На основании анализа полученных данных определяются приоритетные направления, последовательность и содержание работы по СБА по каждому из направлений, которые фиксируются в индивидуальной карте развития ребенка.

В программе также фиксируется круг специалистов, привлекаемых к работе по социально-бытовой адаптации ребенка-инвалида и их функционал.

Обязательным является определение роли родителя в процессе социально-бытовой адаптации ребенка.

Следующий этап – коррекционный – является основным и предусматривает непосредственную работу со всеми участниками образовательного процесса. Помимо организации работы по СБА в ходе урочной и внеурочной деятельности. Ведется работа с родителями, направленная на просвещение по вопросам воспитания, взаимоотношений с детьми, возрастных особенностей, консультирование по вопросам упорядочивания быта ребенка, форм и методов воспитания у него социальной компетентности и проведение занятий по обучению членов семьи насыщению социально значимым содержанием деятельности и досуга семьи. Огромное значение в плане формирования социальной состоятельности ребенка-инвалида имеет оказание социально-психологической поддержки как ему, так и членам его семьи. Перспективными формами работы в данном направлении являются тренинги, родительских / детско-родительские группы и клубов, детско-родительские группы и т.д. Несмотря на высокий потенциал данных форм работы в настоящее время они являются менее востребованными чем,

например, индивидуальное консультирование по вопросам особенностей развития, социализации и обучения детей-инвалидов, вопросам оптимизации семейного воспитания.

Реализация потенциала каждого ребенка в плане социально-бытовой адаптации требует обеспечения преемственности в работе образовательных организаций разных уровней образования.

План социализирующих мероприятий для детей-инвалидов в образовательных организациях должен включать как развитие внутришкольной социальной среды, специальной организации всей жизни обучающегося, обеспечивающей развитие его жизненной компетенции в условиях образовательной организации и в семье, но и непосредственное участие ребенка в мероприятиях интеграционного характера.

Данные мероприятия помимо формирования активной формы социально-бытовой адаптации предполагают реализацию механизмов пассивной адаптации, касающихся формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью и ОВЗ.

Важное значение для социально-бытовой адаптации детей-инвалидов имеет проведение просветительской работы по формированию толерантного отношения к людям с инвалидностью и ОВЗ среди, в том числе среди обучающихся других образовательных организаций.

Информационное оснащение процесса социально-бытовой адаптации должно обеспечивать возможность создания и использования информации (в том числе запись и обработка изображений и звука, выступления с аудио-, видеосопровождением и графическим сопровождением, общение в сети Интернет и др.) и предусматривать размещения на официальном сайте учреждения актуальной информации о реализуемой работе по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях и адаптированной к потребностям пользователей с ОВЗ.

Все специалисты, вовлеченные в процесс социально-бытовой адаптации детей-инвалидов должны иметь доступ к организационной технике, либо специальному ресурсному центру в образовательном учреждении, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребенка.

Должна быть обеспечена материально техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процесс образования информационно-техническими средствами (доступ в интернет, скайп и др.).

В ходе третьего этапа – контрольного – осуществляется проверка эффективности, реализуемых мероприятий в плане социально-бытовой адаптации, а также корректировка рекомендаций специалистов ППк.

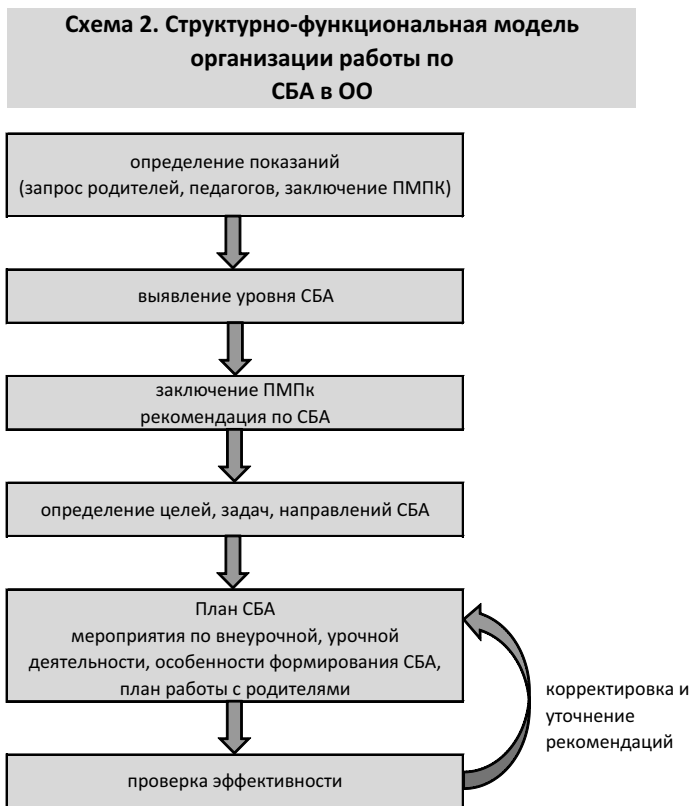




Схема 3. Этапы СБА в ОО

Вопросы и задания

1. Дайте определение социально-бытовой адаптации применительно к образовательному процессу.
2. Сформулируйте цель, задачи и принципы социально-бытовой адаптации детей-инвалидов образовательных организациях.
3. Раскройте направления социально-бытовой адаптации инвалидов в образовательных организациях.
4. Составьте описание структурно-функциональной модели организации работы по социально бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательной организации.
5. На основе анализа структурно-функциональной модели организации работы по социально бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательной организации опишите функционал каждого специалиста, привлекаемого к процессу социально-бытовой адаптации в образовательной организации. Используйте для выполнения этого задания методические рекомендации по организации работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы.

6. Раскройте деятельность педагогического коллектива образовательной организации на каждом этапе социальной бытовой адаптации в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы.

7. Проанализируйте текст ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС у/о и выберите в текстах стандартов положения, в том числе, требования к освоению программы образовательной организации, которые имеют отношение к реализации работы по направлению социально-бытовой адаптации детей-инвалидов и детей с ОВЗ в образовательных организациях.

8. Заполните таблицу.

Содержание работы	Социально-бытовая адаптация		
	социально-коммуникативная адаптация	социально-личностная адаптация	пространственно-средовая адаптация
урочная деятельность			
внеурочная деятельность			

Список литературы

1. *Морозов С.А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
2. *Морозова С.С.* Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М., 2008.
3. *Маллер А.Р.* Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. М.: Аркти, 2005.
4. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья: из опыта работы / Под ред. Маллера А.Р. М., 2008.

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Ключевым законодательным актом, определяющим обязанности государства в отношении людей с инвалидностью, является Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации (далее – Закон о социальной защите инвалидов).

Согласно статье 1 Закона о социальной защите инвалидов к категории инвалид относятся лица, которые имеют нарушения здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленные заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

К категории «ребенок-инвалид» относятся лица, расстройства функций организма которых наступили в возрасте до 18 лет.

Согласно данному закону, целью социальной защиты инвалидов признается создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества посредством создания условий для преодоления, замещения (компенсации) ограничений жизнедеятельности.

В соответствии с Законом о социальной защите инвалидов реабилитация и абилитация инвалидов направлены на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов в целях их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество.

Основные направления реабилитации и абилитации инвалидов включают в себя:

- медицинскую реабилитацию, реконструктивную хирургию, протезирование и ортезирование, санаторно-курортное лечение;
- профессиональную ориентацию, общее и профессиональное образование, профессиональное обучение, содействие в трудоустройстве (в том числе на специальных рабочих местах), производственную адаптацию;
- социально-средовую, социально-педагогическую, социально-психологическую и социокультурную реабилитацию, социально-бытовую адаптацию;
- физкультурно-оздоровительные мероприятия, спорт.

Основанием для начала и проведения комплексной реабилитации или абилитации инвалида является индивидуальная программа реабилитации

или абилитации инвалида – комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных функций организма, формирование, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

Индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалида является обязательной для исполнения соответствующими органами государственной власти, органами местного самоуправления, а также организациями независимо от организационно-правовых форм и форм собственности.

Индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалида содержит как реабилитационные мероприятия, технические средства реабилитации и услуги, предоставляемые инвалиду с освобождением от платы в соответствии с федеральным перечнем реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду, так и реабилитационные мероприятия, технические средства реабилитации и услуги, в оплате которых принимают участие сам инвалид либо другие лица или организации независимо от организационно-правовых форм и форм собственности.

Для инвалида индивидуальная программа реабилитации или абилитации имеет рекомендательный характер, и он вправе отказаться от того или иного вида, формы и объема реабилитационных мероприятий, а также от реализации программы в целом.

Государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения.

Поддержка общего образования, профессионального образования и профессионального обучения инвалидов направлена на:

- 1) осуществление ими прав и свобод человека наравне с другими гражданами;
- 2) развитие личности, индивидуальных способностей и возможностей;
- 3) интеграцию в общество.

Обеспечение реализации их права детей-инвалидов на качественное образование является одним из важнейших аспектов социально-бытовой адаптации.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года (далее – Закон), комплексно регулирует отношения в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

и устанавливает особенности организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Частью 16 статьи 2 ФЗ № 273 впервые в российской законодательной практике содержательно раскрыто понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». Таким образом, категория «обучающийся с ОВЗ» определена не с точки зрения ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий получения образования, исходя из решения коллегиального органа — психолого-медико-педагогической комиссии*.

Безусловно значимым для реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на получение образования является наличие в Законе отдельной статьи, касающейся организации получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (статья 79 Закона).

В соответствии с данной статьей органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования с учетом рекомендаций ПМПК, а для инвалидов — в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида организуется обучение, включая создание специальных условий в общеобразовательных организациях, реализующих как основные общеобразовательные программы, так и адаптированные основные общеобразовательные программы, как в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивиду-

* В Приложении 1 представлена характеристика категорий детей-инвалидов, составленная на основании проектов примерных адаптированных основных общеобразовательных программ..

альных 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.

Необходимость создания специальных условий детей с ОВЗ и детей-инвалидов фиксируется в рекомендациях ПМПК в соответствии с приказом Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

Зачисление в образовательные организации детей с ОВЗ и детей-инвалидов регламентируется порядками приема граждан на обучение по образовательной программе дошкольного образования, утвержденной приказом Минобрнауки России от 8 апреля 2014 г. № 293 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам дошкольного образования», и программе общего образования, утвержденной приказом Минобрнауки России от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», и осуществляется на основании личного заявления родителя (законного представителя) ребенка и заключения ПМПК.

В рекомендациях ПМПК должна быть определена образовательная программа (основная образовательная программа начального, или основного, или среднего общего образования; вариант адаптированной основной образовательной программы начального, или основного, или среднего общего образования – ч. 2 ст. 79 Закона; вариант адаптированной основной общеобразовательной программы обучающегося с умственной отсталостью; адаптированная образовательная программа или специальная индивидуальная образовательная программа развития, учитывающая особенности психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающегося с ОВЗ, в том числе с умственной отсталостью, – п. 28 ст. 2 Закона); форма получения образования; необходимость периода динамического наблюдения; направления работы специалистов сопровождения (учитель-логопед, педагог-психолог, специальный психолог, учитель-дефектолог (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог); условия прохождения государственной итоговой аттестации и др.

Заключение ПМПК ребенка с ОВЗ, как и индивидуальная программа реабилитации ребенка с инвалидностью, для родителей (законных представителей) носит заявительный характер (они имеют право не представлять эти документы в образовательные и иные организации). Вместе с тем

представленное в образовательную организацию заключение ПМПК и/или ИПР является основанием для создания органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, и/или органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, образовательными организациями, иными органами и организациями в соответствии с их компетенцией условий для обучения и воспитания детей, в том числе и для их социально-бытовой адаптации.

В соответствии с частью 11 статьи 13 Закона Минобрнауки России утверждены порядки организации и осуществления образовательной деятельности и устанавливаются требования к организациям, осуществляющим образовательную деятельность по основным общеобразовательным и дополнительным общеобразовательным программам, в том числе в части получения образования детьми-инвалидами и обучающимися с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья:

- по основным общеобразовательным программам – приказы от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам;
- образовательным программам дошкольного образования» и № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам;
- образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», устанавливающие особенности организации образовательной деятельности для инвалидов и лиц с ОВЗ;
- по дополнительным общеобразовательным программам – приказ Минобрнауки России от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

Для полноценной организации обучения детей-инвалидов в общеобразовательных учреждениях необходимо создание безбарьерной среды, обеспечивающей беспрепятственный доступ инвалидов в здания и помещения образовательной организации, а также реализация мероприятий по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в этих организациях.

В настоящее время в утвержденных Минобрнауки России федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, начального общего для обучающихся с ОВЗ, основного общего

образования закреплена необходимость разработки и реализации общеобразовательной организацией программы коррекционной работы/коррекционно-развивающей области, направленной на обеспечение коррекции недостатков в развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов и оказание им помощи в освоении образовательной программы.

В соответствии со статьей 42 Закона детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации должна быть оказана психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь.

В соответствии со статьей 8 Закона организация предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации относится к компетенции органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования.

Вопросы и задания

1. Проведите терминологический анализ понятий «ребенок-инвалид» и «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». Результаты анализа оформите в виде таблицы.

2. Проанализируйте нормативно-правовую базу по вопросам организации социально бытовой адаптации детей-инвалидов и определите роль качественного образования в процессе социально-бытовой адаптации.

3. Назовите ключевой документ, который определяет обязанности государства в отношении людей с инвалидностью. Проанализируйте его положения.

4. Проанализируйте положения Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года по отношению к реализации прав детей с ОВЗ и детей-инвалидов на качественное образование.

Список литературы

1. Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
3. Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

-
4. Федеральный закон от 3 мая 2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
 5. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
 6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом Российской Федерации от 4 февраля 2010 года № Пр-271);
 7. Федеральный закон Российской Федерации от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
 8. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10 июля 2015 г. № 26).
 9. Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
 10. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
 11. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 года № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
 12. Приказ Минобрнауки России от 31 декабря 2015 года № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897».
 13. Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2014 года № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».
 14. Приказ Минобрнауки России от 11 мая 2016 года № 536 «Об утверждении Особенности режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

-
15. Приказ Минобрнауки России от 4 октября 2010 г. № 986 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений».
 16. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих».
 17. Приказ Минобрнауки России от 12 марта 2014 г. № 177 «Об утверждении порядка и условий осуществления перевода обучающихся из одной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в другие организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам соответствующих уровня и направленности».
 18. Приказ Минобрнауки России от 22 января 2014 года № 32 «Об утверждении порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
 19. Приказ Минобрнауки России 20 сентября 2013 года № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
 20. Приказ Минтруда России от 16 ноября 2015 года № 871н «Об утверждении профессионального стандарта «Сопровождающий инвалидов, лиц с ОВЗ и несовершеннолетних».
 21. Приказ Минобрнауки России от 22 сентября 2015 года № 1040 «Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных услуг) в сфере образования, науки и молодежной политики, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) государственным (муниципальным) учреждением».
 22. Приказ Минобрнауки России от 9 ноября 2015 года № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».
 23. Постановление Правительства Российской Федерации от 10 июля 2013 № 582 «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации»;
 24. Приказ Министерства финансов Российской Федерации от 21 июля 2011 № 86н «Об утверждении порядка предоставления информации государственным (муниципальным) учреждением, ее размещения на официальном сайте в сети Интернет и ведения указанного сайта»;

-
25. Письмо Минобрнауки России от 12 февраля 2016 года № ВК-270/07 «Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования».
 26. Письмо Рособрнадзора от 16 апреля 2015 года № 01-50-174/07-1968 «О приеме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья».
 27. Письмо Минобрнауки России от 9 апреля 2014 года № НТ-392/07 «Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
 28. Письмо Минобрнауки России от 2 февраля 2016 г. № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах»).
 29. Письмо Минобрнауки России от 13 ноября 2015 г. № 07-3735 «О направлении методических рекомендаций по выявлению и распространению наиболее эффективных практик образования детей с ограниченными возможностями здоровья».
 30. Письмо Минобрнауки России от 10 февраля 2015 года № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Социально-бытовая адаптация детей-инвалидов в образовательных организациях представляет собой сложный комплекс, который включает в себя процессы получения детьми-инвалидами образования. В современных условиях доступ к современному и качественному образованию является одним из важнейших социальных ресурсов, обеспечивающих достойный социальный старт, развитие и полноценное существование индивида в дальнейшем. Блокировка этого доступа для детей-инвалидов практически перекрывает для них потенциал социального развития, перспективы материальной самообеспеченности, достойной карьеры, высокого социального статуса. Поэтому СБА детей-инвалидов в образовательных организациях является в значительной мере путем и средством восстановления и повышения социального статуса индивида с расстройством тех или иных функций.

Поскольку контингент детей-инвалидов, обучающихся в настоящее время в образовательных организациях, представлен различными категориями и которые сами по себе также не являются однородными группами, очевидно, что для построения эффективной работы по социально-бытовой адаптации необходимо выстраивание единой технологии социально-бытовой адаптации детей-инвалидов, обучающихся в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы.

Образовательная технология – комплекс, состоящий из некоторого представления о планируемых результатах обучения, средствах диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий (Селевко Г.К.). То есть технология должна представлять четкие планируемые результаты обучения, методы диагностики (определения текущего, актуального состояния требуемых навыков у ребенка), и модели воздействия, позволяющие достичь планируемых результатов.

Достижение планируемых результатов в ходе согласованной работы специалистов по социально-бытовой адаптации определяется требованиями к освоению жизненной компетенции.

Ниже представлены требования к освоению жизненной компетенции детьми различных категорий детей-инвалидов, составленные на основании проектов ФГОС для детей с ОВЗ, умственной отсталостью различных нозологических групп.

Требования к результатам овладения обучающимися жизненной компетенцией обучающихся с инвалидностью складываются из двух составляющих: собственной жизненной компетенции и результатов коррекционной работы.

Анализ требований, представленных в ФГОС для детей с ОВЗ показал, что принципиальные требования к освоению жизненной компетенции схожи для всех групп детей-инвалидов. Это объяснимо, поскольку все дети живут в схожих социальных условиях, а, следовательно, для успешной в адаптации в обществе нуждаются в сходном наборе умений и навыков. Значимые отличия, которые определяются своеобразием нарушения, как правило, указываются в результатах коррекционной работы.

Приведем основные требования к освоению жизненной компетенции обучающимися начальной школы, составленные на основе требований к освоению жизненной компетенции, представленным в проектах АООП по различным нозологиям нарушений у детей.

Итогом овладения обучающимися компонентом жизненной компетенции преимущественно являются личностные результаты. Специаль-

ные требования к ним определяются по каждому направлению развития жизненной компетенции. Всего таких направлений выделено 6.

1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, обеспечение личного жизнеобеспечения и личной безопасности.

Данное направление предусматривает развитие у обучающихся адекватных возрасту представлений о собственных возможностях, необходимом личном жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе.

Ожидаемые результаты:

- наличие представлений о собственных предпочтениях и ограничениях в еде, в физической нагрузке, в приеме медицинских препаратов, осуществлении вакцинации;
- умение определить потенциально опасные ситуации (угроза личной безопасности, в том числе потенциальная, здоровью, неблагоприятная или некомфортная учебная ситуация), личная психологическая готовность к обращению за помощью, способы информирования родственников или других взрослых о возникшей опасности или затруднении (умение пользоваться специальной тревожной кнопкой на мобильном телефоне в экстренных случаях, умение написать SMS-сообщение, правильно выбрать адресата (близкого человека), сформулировать возникшую проблему, иметь достаточный запас фраз и определений и др);
- сформированная потребность разрешения конфликтов во взаимоотношениях, в том числе со сверстниками, и некомфортных ситуаций и жизнеобеспечении самостоятельно (в доступных по возрасту случаях).

2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни.

Данное направление работы предусматривает формирование активной позиции ребенка в овладении навыками самообслуживания в домашней и образовательной среде, формирование потребности к самостоятельности и независимости, помощи другим людям в быту и в учебной деятельности; формирование адекватных представлений о функциях и вариантах устройства домашней и школьной жизни, комплексе повседневных бытовых дел в образовательной организации и в домашней среде (как выполняемых ребенком самостоятельно, так и выходящих за рамки его актуальной компетентности); формирование адекватных представлений о назначении предметов и вещей в быту и в учебной деятельности;

формирование потребности в соответствии социальной роли (члена семьи, обучающегося и др.).

Ожидаемые результаты:

- сформирована потребность в самостоятельности и независимости в быту и/или обеспечении учебной деятельности (ребенок умеет самостоятельно убирать кровать, обеспечить личную гигиену и др., готовить к уроку рабочее место и убирать его после урока, переодеваться, собирать вещи в сумку и т.д., не обращаясь за помощью к взрослым);
- сформированы адекватные представления об устройстве домашней жизни; умение включаться в разнообразные повседневные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность за выполнение домашних дел; владение достаточным запасом фраз и определений для участия в повседневных бытовых делах;
- сформированы адекватные представления об устройстве школьной жизни; умение ориентироваться в пространстве школы и попросить о помощи в случае затруднений, ориентироваться в расписании занятий; умение включаться в разнообразные повседневные школьные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность; владение достаточным запасом фраз и определений для включения в повседневные школьные дела.

3. Овладение навыками коммуникации.

Данное направление предусматривает формирование актуальных представлений о правилах коммуникации и умений использовать ее в актуальных для ребенка житейских ситуациях; расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка в ближнем и дальнем окружении. Разграничивая коммуникацию на восприятие и передачу информации, коммуникативные умения можно разделить на:

- восприятие информации: слушание, чтение, восприятие графической информации, восприятие числовой информации, восприятие текстовой информации, восприятие эмоционального контекста, восприятие паралингвистического контекста (жесты, поза и др);
- передача информации: письмо, говорение, передача графической информации, передача числовой информации, передача текстовой информации, передача эмоционального контекста, передача паралингвистического контекста (жесты, поза и др).

Оценка коммуникативных умений осуществляется по каждому из выделенных параметров.

Ожидаемые результаты:

- умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию (вербальную, невербальную) как средство достижения цели;
- умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, завершить разговор;
- освоение культурных форм выражения своих чувств, умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие и т.д.;
- владение простыми навыками поведения в споре со сверстниками (уважительно относиться к чужой позиции, уметь формулировать и обосновывать свою точку зрения, проявлять гибкость и т.д.);
- сформированные адекватные представления о собственной речи и возможностях других людей понимать ее;
- представление об особых способах коммуникации людей с ограничением возможностей здоровья; владение достаточным запасом фраз и определений;
- расширение круга ситуаций, в которых ребенок может использовать коммуникацию как средство достижения цели.

4. Дифференциация и осмысление картины мира.

Данное направление предусматривает расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребенка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватно возрасту ребенка. Формирование умения ребёнка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком; формирование внимания и интереса ребенка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, понимания значения собственной активности во взаимодействии со средой; развитие способности ребенка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как коммуникация и др.).

Ожидаемые результаты:

- адекватность бытового поведения ребенка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды;
- способность прогнозировать последствия своих поступков для себя и окружающих;
- использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации;

-
- расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двор, дача, лес, парк, речка, городские и загородные достопримечательности и др; включение их в повседневную жизнь ребенка;
 - умение ребенка накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве;
 - развитие у ребенка любознательности, наблюдательности, способности замечать новое, задавать вопросы, включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность;
 - развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности;
 - владение достаточным запасом фраз и определений для включения в совместную со взрослым и сверстниками исследовательскую деятельность (Что это такое? Что это значит? Как это происходит? Почему? Что будет, если...; Давайте попробуем сделать так...; Как это работает? Объясните мне, пожалуйста, как...;)
 - умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей, умение делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми, иметь для этого достаточный запас фраз и определений.

5. Дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.

Данное направление направлено на формирование адекватных представлений о текущей социальной роли ребенка и ее взаимосвязях с социальными ролями людей в окружении ребенка; знаний о правилах поведения в рамках социальных ситуациях взаимодействия ребенка в ближнем и дальнем окружении; формирование морально-нравственных ценностей (с учетом возраста ребенка, особенностей его развития); освоение необходимых ребенку социальных ритуалов.

Ожидаемые результаты:

- знание правил поведения в разных социальных ситуациях со взрослыми (с учетом их социальных ролей) и детьми разного возраста: с близкими в семье; с учителями и учениками в школе; с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т.д., в том числе правил речевого этикета при устной коммуникации;
- умение адекватно применять те речевые средства, которые соответствуют коммуникативной ситуации, в частности, правильно упот-

реблять в устной речи обращение «вы» или «ты» согласно статусу собеседника;

- умение пользоваться паралингвистическими средствами с учетом конкретной ситуации;
- умение адекватно использовать принятые в окружении ребенка социальные ритуалы, умение вступить в контакт и общаться в соответствии с возрастом, близостью и социальным статусом собеседника, умение корректно привлечь к себе внимание, отстраниться от нежелательного контакта, выразить свои чувства, отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, намерение, просьбу, опасение и др.;
- умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт;
- умение применять формы выражения своих чувств соответственно ситуации социального контакта;
- расширение круга освоенных социальных контактов.

6. Овладение адаптивными механизмами.

Данное направление предполагает формирование адекватных представлений о вспомогательных средствах, обеспечивающих жизнеобеспечение ребенка с какой-либо патологией. С точки зрения формирования активной личности данное направление реализуется в формировании готовности к выражению потребности в особых материалах, средствах информирования. С точки зрения информатизации общества и готовности ребенка к различным, в том числе дистанционным формам обучения, в данном направлении формируется умение использовать специальные программы и вспомогательные приспособления для осуществления повседневной работы с ИКТ в учебных и рекреационных целях.

Практическая значимость представленного перечня высока для всех групп детей с ОВЗ. Корректировка конкретных фраз, связанных с особенностями функционального состояния ребенка с той или иной особенностью здоровья позволит максимально подробно определить итоговую цель обучения с точки зрения адаптации ребенка, овладения им конкретными, доступными для отслеживания показателями. Конкретные результаты для различных нозологий детей-инвалидов представлены в соответствующих проектах адаптированных основных образовательных программ.

Для определения соответствия актуальных навыков детей планируемым результатам и, в случае их несовпадения, определение текущего (актуального) уровня умений реализуется в ходе комплексной оценки.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева предлагает следующие критерии оценки социально-бытовых умений (в области бытовых навыков и социально-бытового ориентирования):

- 1-й уровень: делает только при помощи взрослого, не может справиться самостоятельно;
- 2-й уровень: может справляться самостоятельно, но требуется помощь или поддержка.
- 3-й уровень: справляется самостоятельно.
- 4-й уровень: справляется самостоятельно, помогает и учит других, активно ухаживает за менее способными.

В частности, приведем расшифровку такой оценки для следующих навыков: ориентация в схеме тела; ориентация в семейной среде (знание адреса, членов семьи), ориентация в помещении (знание его частей и их назначения), бытовая ориентировка (знание условий своего быта и умение в них ориентироваться), ориентация в макро пространстве (на улице) и времени (дни недели – времена года – часы); ориентация в микро и макро социуме (усвоение социальных норм и правил поведения со знакомым и незнакомыми людьми)

1-й уровень: не знает частей тела, не ориентируется на улице и дома, не ориентируется в других областях. Знает только места приема пищи.

2-й уровень: знает части тела, может их показать на себе или кукле. Ориентируется в составе семьи, знает назначение отдельных бытовых предметов, различает день и ночь, знает название и назначение отдельных частей помещения. Может самостоятельно выполнить некоторые бытовые задания (накрыть на стол, убрать посуду, вытереть пыль и пр.). Может назвать свой адрес. Ориентируется на улице: различает тротуар и проезжую часть, знает их назначение. Может назвать некоторые профессии, некоторые дорожные знаки и пр. Знает и часто соблюдает правила поведения на улице и в общественных местах. Знает некоторые растения и животных. При посещении культурных мероприятий может понимать смысл происходящего.

3-й уровень: пользуется дома бытовыми приборами, звонит по телефону, знает, что и где находится (необходимое для его жизни и жизни близких: поликлиника, почта и пр.). Может обратиться за помощью к представителям социальных служб, достаточно свободно ориентируется и действует в знакомом пространстве и ситуации. Переносит освоенные умения и навыки в незнакомую ситуацию. Знает социальные нормы поведения и старается их выполнять, может самостоятельно ухаживать за животными и растениями. Осознает то, что происходит вокруг него и может справиться

с неожиданными ситуациями, может самостоятельно перемещаться по городу, может выполнять различные поручения, делать покупки. Может как-либо обозначить свое имя на бумаге, документе.

4-й уровень: социально-бытовое ориентирование на уровне взрослого дееспособного человека (по Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Л.А. Нисневич).

Обозначенные выше уровни могут быть определены и на основе балльной оценки. Варианты оценивания зависят от потребности образовательной организации в конкретизации оценки. Если брать за основу уровни, выделенные Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и оценивать каждый уровень соответствующим ему количеством баллов, то максимальное количество баллов, которое может получить ребенок, составит $4 \times N$, где N – количество критериев (оцениваемых позиций). Актуальная оценка рассчитывается в данном случае по формуле $O_1 + O_2 + O_3 \dots + O_n / N$, где O – оценка по критерию из перечня, а N – количество критериев в перечне. Вычисляемая средняя оценка соответствует общему уровню социально-бытовой адаптации ребенка. Поскольку планируемые результаты социально-бытовой адаптации содержат значительное количество критериев, для оптимизации представления полученных результатов оценки имеет смысл представлять среднюю оценку результатов по направлениям: развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, овладение навыками коммуникации, дифференциация и осмысление картины мира, дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей, овладение адаптивными механизмами. Раздел «Овладение адаптивными механизмами» включает специфические планируемые результаты в соответствии с типологией нарушения. Так, например, оценивание социально-бытовых умений обучающегося с НОДА может включать оценивание способности выполнять бытовые действия, в том числе по самообслуживанию, с учетом функциональности верхних конечностей ребенка: способность действовать пальцами, способность действовать кистью, способность тянуть или толкать предмет, способность передвигать предметы, способность действовать обеими руками. На уровнях развитие функций верхних конечностей проводятся пробы на выполнение таких действий по самообслуживанию, как пользование столовыми приборами, чашкой, тарелкой; нарезание продуктов, открывание банок и т.д.; причесывание, умывание, надевание обуви, завязывание шнурков, пользование крабами и т.д.

Каждый критерий в рамках общего раздела оценивается соответствующим баллом. Средний балл определяет уровень овладения каждым разделом и может быть подробно описан кратким описанием достижений ребенка.

Поскольку контингент детей-инвалидов, обучающихся в настоящее время в образовательных организациях, представлен различными категориям, которые сами по себе также не являются однородными группами, очевидно, что для построения эффективной работы по социально-бытовой адаптации необходимо выстраивание единой технологии социально-бытовой адаптации детей-инвалидов, обучающихся в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы.

В приложении 1 представлена оценочная карта обследования социально-бытовых умений для обучающихся с ОВЗ.

К работе по социально-бытовой адаптации привлекается широкий круг специалистов образовательной организации (учителя, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, тьюторы, ассистенты (помощники), педагоги дополнительного образования, воспитатели, социальные педагоги, педагоги-организаторы). У каждого из них есть свои специфические цели и задачи, направленные на социально-бытовую адаптацию детей-инвалидов. Технологию работы специалистов по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы можно определить, как способы осуществления деятельности по социальной реабилитации на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения.

Рассматривая уровневую структуру социальной реабилитации, изложенную в работах Дивицыной Н.Ф., можно выстроить структуру СБА ребенка-инвалида.

На микроуровне СБА ребенок-инвалид рассматривается во взаимодействии с социальным окружением, прежде всего с семьей. Основной функцией здесь является воспитание ребенка, развитие коммуникативных навыков и помощь в осознании своей субъективности. СБА на микроуровне, как правило, проходит в раннем возрасте ребенка.

На мезоуровне целью СБА является комплекс мер, которые обеспечивают различные организации и учреждения.

На макроуровне целью выступает интеграция детей-инвалидов в общество.

Все три уровня процесса СБА непосредственно взаимосвязаны, но мезоуровень становится приоритетным в реализации социально-реабилитационной работы.

Социально-бытовая адаптация детей-инвалидов в образовательных организациях включает в себя в первую очередь мероприятия воспитательного и обучающего характера, направленные на то, чтобы ребенок овладел, по возможности, знаниями, умениями и навыками самоконтроля и осознанного поведения, самообслуживания, получил необходимый уровень общего или дополнительного начального общего образования.

Важнейшая цель этой деятельности – ее психологическая составляющая, выработка у ребенка уверенности в собственных возможностях, создание установки на активную самостоятельную жизнь. Технология работы специалистов по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы предусматривает ряд последовательных смысловых технологических составляющих с их последующей координацией и синхронизацией.

Осуществление СБА должно начинаться с обследования ребенка-инвалида, в ходе которого специалисты ориентируют семью ребенка-инвалида в вопросах программы формирования СБА, а также консультируют по вопросам формирования СБА в условиях семейного воспитания. На этапе адаптационно-диагностического этапа выявляются особые образовательные потребности ребенка-инвалида, происходит определение запроса со стороны родителей (лиц их заменяющих) и самих детей по поводу СБА. В ходе заседания ППк определяются приоритетные направления социально-бытовой адаптации и составляются рекомендации по СБА.

Осуществление СБА детей-инвалидов предусматривает обучение его приемам восстановления утраченных (искаженных) навыков по социально-бытовому самообслуживанию. Проблемы осуществления самообслуживания и самостоятельного передвижения решаются в ходе пространственно-средовой адаптации. Важной составляющей работы по социально-бытовому самообслуживанию детей-инвалидов является обучение детей использованию специальных вспомогательных устройств и приспособлений для стабилизации жизни с имеющимся дефектом и максимального улучшения условий жизнедеятельности.

Пространственно-средовая адаптация предполагает обучение инвалида пользованию техническими средствами коммуникации, информации и сигнализации, в том числе оптическими средствами, телефонами (другими средствами связи), средствами связи «лицом к лицу» (наборы и шаблоны букв и символов, генераторы голоса, головные усилители индивидуального пользования, слуховые трубки и др.); слуховыми средствами, средствами сигнализации и др.

Обучение ребенка-инвалида самообслуживанию осуществляется всеми специалистами образовательной организации. Для обучения может использоваться жилой модуль, в котором оборудована доступная среда с учетом вида нарушения у ребенка, либо обучение может проводиться в учебном помещении, имеющей необходимое оснащение (в зависимости от вида формируемого навыка).

Социально-коммуникативная адаптация реализуется в ходе всего образовательного процесса всеми его участниками (социальным педагогом, педагогом-психологом, учителем, учителем-дефектологом, тьютором и др.). Она предполагает формирование активного социального взаимодействия, активной социальной позиции и потребности в социальных контактах. Формы социально-коммуникативной адаптации могут как входить непосредственно в образовательный процесс в виде сопутствующего обучению общения и предоставлению ребенку позитивного коммуникативного опыта с различными людьми в различных ситуациях, так и быть выделены в отдельные формы, в частности, во внеучебной деятельности (тренинги, игры, практикумы). Получаемый непосредственный коммуникативный опыт служит задачам интериоризации культурного опыта коммуникации, освоению ребенком норм и правил общения. А организованные занятия позволяют уточнить представления детей о наблюдаемых культурных нормах и отработать сложные их элементы в тренировочных условиях. Следствием данного направления также является снятие индивидуальных коммуникативных барьеров у детей-инвалидов. Важным является интеграция ребенка в межличностные коммуникативные структуры.

Работа в области социально-коммуникативной адаптации также направлено на формирование навыков самостоятельной жизнедеятельности (финансовая грамотность, гражданско-правовая и юридическая грамотность, активная позиция в общественной жизни). Формирование данных направлений также предусматривает как стихийное обучение в ходе предоставления детям доступа к осуществления данных форм деятельности в реальной жизни для обеспечения собственных прав и потребностей, так и может быть организовано в виде занятий и тренировок, в том числе с использованием технических средств обучения (виртуальные тренажеры, игровые программы и т.д.). При этом необходимо иметь в виду, что реализация только лишь тренировочных занятий без включения данных видов деятельности в лично значимый социальный контекст не ведет к формированию реальных умений.

В содержание работы по социально-личностной адаптации включается также освоение ребенком коммуникативных норм, социально одобряемых стереотипов поведения, ценностного содержания общения.

Социально-личностная адаптация направлена на раскрытие потенциала ребенка, в том числе средствами социокультурной реабилитации.

Культура и искусство представляют собой эффективные образовательные и реабилитационные средства, обеспечивающие развитие метапредметных познавательных навыков, а также позволяющие получить высокие лично значимые результаты, такие как повышение уровня самооценки; реализация образа Я ребенка в плане творческого самовыражения, формирование и развитие коммуникативных навыков, формирование активной жизненной позиции.

Мероприятия по социально-личностной адаптации осуществляются всеми участниками образовательного процесса, в том числе педагогом дополнительного образования. Реализация данного направления может включать следующие формы:

- художественную самодеятельность или любые виды творческого самовыражения (изобразительное искусство, музыкально-исполнительские виды деятельности, хореография и др) как процесс или результат в виде концерта или выставки; процесс реализации индивидуальной творческой или познавательной потребности (обучение какому-либо производительному ремеслу, освоение нового направления в науке или искусстве и т.д.);
- рекреацию как вид деятельности. Реализация активности в организации форм отдыха и выбора приоритетных видов деятельности в рекреации определяет активную личностную позицию ребенка, влияет на степень его социализации через включение в различные объединения и виды деятельности. Активный поиск предпочтительных рекреационных видов деятельности позволяет личности в полной мере реализовать индивидуальные потребности в отдыхе и развитии.

Поскольку способность ребенка-инвалида к включению в рекреационные объединения и виды деятельности зависит от их доступности для него, функция педагогов (педагог дополнительного образования и педагог-организатор) в основном заключается в предоставлении информации и обеспечении доступности различных форм и направлений рекреации. Обеспечению полного доступа ребенка к возможным видам деятельности служит сетевое взаимодействие учреждений и организаций.

Социально-личностная адаптация включает значительное количество форм психологической работы с ребенком, связанных с развитием его личности и корректировкой неэффективных личностных установок и стратегий поведения. В данное направление включается психологическое

консультирование, психокоррекция, психопрофилактическая и психогигиеническая работа. Данная работа преимущественно реализуется педагогом-психологом и, с его помощью, переносится в практику повседневной работы всех участников образовательного процесса.

Неотъемлемой частью СБА является работа с семьей ребенка-инвалида.

Эта работа предполагает обследование семейной микросреды с целью определения проблемных факторов, оказание консультативной помощи родителям или другим людям, осуществляющим воспитание ребенка, обучение приемам обучения детей-инвалидов в домашних условиях жизненно важным навыкам, расширение сфер функционирования семьи и др.

Основными направлениями деятельности являются:

- реабилитация основных функций семьи;
- обучение, в том числе тренинговое, методам воспитания и развития жизненно важных навыков ребенка;
- психологическая работа с семьей по преодолению стресса.

Данное направление работы реализуется во взаимодействии с территориальными центрами социального обслуживания населения, в функции которых входит выявление семей, имеющих детей-инвалидов, проведение длительного социального патронажа, обеспечение и курирование реабилитационных услуг. Направление работы с семьей призвано решать следующие задачи:

- восстановление и поддержание психического здоровья членов семьи;
- выстраивание внутрисемейных отношений;
- информирование родителей о возможностях ребенка, о его перспективах в различных аспектах реабилитации;
- обучение родителей приемам организации игровой и учебной деятельности детей.

Вопросы и задания

1. В каких урочных и внеурочных формах может быть реализовано направление социально-личностной адаптации?

2. Как взаимосвязаны между собой урочные и внеурочные формы работы по социально-бытовой адаптации?

3. Каковы основные разделы оцениваемых умений в рамках социально-бытовой адаптации обучающихся с нарушениями развития?

4. Чем различаются цели и задачи количественной и качественной оценки социально-бытовой адаптации?

5. Определите основные требования к социально-бытовой адаптации обучающихся с нарушениями развития независимо от нозологии нарушения.

6. Каковы принципы количественной оценки умений в области социально-бытовой адаптации?

Список литературы

1. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А.* Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
2. Проекты примерных адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра/с нарушениями опорно-двигательного аппарата/для слабовидящих обучающихся/для слепых обучающихся/для слабослышащих обучающихся/для глухих обучающихся/умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДЫ, В КОТОРОЙ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

В научной литературе существует множество определений категории «среда», но для педагогики актуальным является следующее: «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий».

В образовательной организации среда, в которой осуществляется социально-бытовая адаптация должна обеспечивать обучающемуся охрану здоровья, создавать условия для реализации программы СБА, доступность информационного и социокультурного пространства ОО. Эта среда должна компенсировать, полностью или частично, ограничение жизнедеятельности ребёнка в получении в связи с инвалидностью. К таким ограничениям относятся ограничения в общении, ориентации, обучении, а также самообслуживания.

Характеристики среды, в которой осуществляется социально-бытовая адаптация детей-инвалидов предусматривает описание окружающих социально-бытовых условий по организации социально-бытовой адаптации детей-инвалидов и имеет целью адаптацию образовательного пространства в соответствии с потребностями детей-инвалидов (с учетом нозоло-

гий), обеспечение ребенка-инвалида оборудованием и вспомогательными устройствами, информационное оснащение процесса социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательной организации.

В соответствии с ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о среда образовательной организации, в которой осуществляется СБА должна обеспечивать:

1) возможность достижения обучающимися с ОВЗ установленных стандартом требований к результатам освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования в плане жизненных компетенций;

2) соблюдение:

- санитарно-гигиенических норм образовательного процесса (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т.д.);
- санитарно-бытовых условий (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т.д.);
- социально-бытовых условий (наличие оборудованного рабочего места, учительской, комнаты психологической разгрузки и т.д.);
- пожарной и электробезопасности;
- требований охраны труда;
- своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта;

3) возможность для беспрепятственного доступа обучающихся к информации, объектам инфраструктуры образовательного учреждения.

Образовательные организации самостоятельно за счет выделяемых бюджетных средств и привлеченных в установленном порядке дополнительных финансовых средств должны обеспечивать оснащение СБА.

Характеристика среды, в которой осуществляется социально-бытовая адаптация в образовательных организациях должно соответствовать как ряду общих характеристик инфраструктуры образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о, так и особым в зависимости от нозологии инвалидности.

Пространство (прежде всего здание и прилегающая территория), в котором осуществляется образование детей-инвалидов, должно соответствовать общим требованиям, предъявляемым к образовательным организациям, в частности к:

- соблюдению санитарно-гигиенических норм образовательного процесса;
- обеспечению санитарно-бытовых и социально-бытовых условий;

-
- соблюдению пожарной и электробезопасности;
 - соблюдению требований охраны труда;
 - соблюдению своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта и др.

Пространство ОО должно соответствовать действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательных учреждениях, предъявляемым к:

- участку (территории) и зданию образовательного учреждения;
- помещениям библиотек, актовому и физкультурному залу, залу для проведения музыкально-ритмических занятий, лечебной физкультуре;
- помещениям для осуществления образовательного и коррекционно-развивающего процессов: классам, кабинетам учителя-дефектолога, педагога-психолога и др. специалистов, структура которых должна обеспечивать возможность для организации разных форм урочной и внеурочной деятельности;
- трудовым мастерским (размеры помещения, необходимое оборудование в соответствии с реализуемым профилем (профилями) трудового обучения);
- кабинетам медицинского назначения;
- помещениям для питания обучающихся, а также для хранения и приготовления пищи, обеспечивающим возможность организации качественного горячего питания;
- туалетам, душевым, коридорам и другим помещениям.

Учебные кабинеты образовательной организации, в которой обучаются дети с инвалидностью, должны включать рабочие, игровые зоны и зоны для индивидуальных занятий, структура которых должна обеспечивать возможность организации урочной, внеурочной учебной деятельности и отдыха.

В образовательной организации должны быть кабинеты специалистов (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда и др.), помещения для физкультурно-оздоровительной и лечебно-профилактической работы, медицинский кабинет, помещение библиотеки (наличие читального зала, медиатеки); помещение для питания обучающихся; помещения, предназначенные для занятий музыкой, изобразительным искусством, хореографией, техническим творчеством, естественно-научными исследованиями; актовый зал; спортивный зал; площадка на территории образовательной организации для занятий и прогулок на свежем воздухе.

Под характеристикой среды ОО, в которой осуществляется СБА ребенка-инвалида по слуху понимается создание комфортных условий для слухо-зрительного и слухового восприятия устной речи. Среди них:

-
- расположение обучающегося в классе или другом помещении при проведении коллективных мероприятий;
 - продуманность освещенности лица говорящего и фона за ним;
 - использование современной электроакустической, в том числе звукоусиливающей аппаратуры, а также аппаратуры, позволяющей лучше видеть происходящее на расстоянии (проецирование на большой экран);
 - регулирование уровня шума в помещениях;
 - наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях, предупреждающей об опасностях, изменениях в режиме обучения и обозначающей названия приборов, кабинетов и учебных классов;
 - дублирование звуковой справочной информации о расписании учебных занятий визуальной (установка мониторов с возможностью трансляции субтитров (мониторы, их размеры и количество необходимо определять с учетом размеров помещения));
 - обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации;
 - обеспечение беспроводным оборудованием (на радиопринципе или инфракрасном излучении) при постоянном пользовании глухими детьми индивидуальными слуховыми аппаратами или кохлеарным имплантами (или кохлеарным имплантом и индивидуальным слуховым аппаратом) с учетом медицинских показаний; в классных помещениях необходимо предусмотреть специальные места для хранения FM–систем, зарядных устройств, батареек.

Обязательный учет данных условий требует специальной организации образовательного пространства при проведении любого рода мероприятий во всех учебных и внеучебных помещениях (включая коридоры, холлы, залы и др.), а также при проведении внешкольных и выездных мероприятий.

Среда в которой осуществляется СБА детей-инвалидов должна предусматривать использование здоровьесберегающих технологий.

Приоритетными направлениями здоровьесберегающей деятельности ОО в плане обеспечения среды СБА являются:

- создание специализированной оздоравливающей природной и предметно-развивающей среды в групповых комнатах, помещениях и на пришкольном участке, стимулирующей двигательную и познавательную активность детей в организованных формах работы и самостоятельной деятельности;

-
- разработка оздоровительно-развивающих технологий и комплекса психогигиенических и коррекционных мероприятий, основанных на создании психолого-педагогических условий для проявления творческой активности детей, в том числе разнообразной трудовой деятельности;
 - создание условий, обеспечивающих комфортное пребывание детей в школе, оптимизацию учебного процесса, и повышение эффективности физкультурно-оздоровительной работы, двигательной активности воспитанников;
 - формирование у обучающихся с недостатками ценностных установок и жизненных приоритетов на здоровье, здоровый образ жизни и самореализацию личности;
 - мониторинг успешности обучения и здоровья обучающихся, воспитанников в период их пребывания в образовательной организации с целью динамического наблюдения за их развитием;
 - своевременное выявление факторов риска для развития, физического здоровья, психологического и социального благополучия школьников;
 - консультативная деятельность, предполагающая оказание консультативной помощи всем участникам образовательного процесса по вопросам сохранения здоровья, культуры здорового образа жизни, применения средств и способов его укрепления;
 - повышение квалификации педагогов и родителей в вопросах охраны здоровья, оптимизации учебного процесса, диагностики и преодоления школьных трудностей;
 - экспериментальная работа ОО по охране и укреплению здоровья обучающихся, созданию здоровьесберегающей среды;
 - научно-методическое обеспечение основных направлений здоровьесберегающей деятельности;
 - повышение уровня знаний родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья, воспитания здорового образа жизни, предупреждения школьных проблем, помощи детям с особенностями развития и трудностями в обучении.

В обязательные знания педагогов, привлекаемых к СБА в ОО входят знания возрастной физиологии, школьной гигиены, методики преподавания предмета, требований к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений, научной организации труда, правил и норм охраны труда, техники безопасности, основ доврачебной медицинской помощи.

В соответствии с этими знаниями должна быть реализована работа по СБА в ОО. Так, например, номер парты подбирается тщательно, в соответствии с ростом ученика, что обеспечивает возможность поддерживать правильную позу. Парты должны иметь хорошее освещение. Необходимо учесть, какой рукой пишет ребенок: если ведущая рука правая, то свет на рабочую поверхность должен падать слева, а если ребенок левша, тогда стол лучше установить возле окна так, чтобы свет падал справа. Необходимые школьные учебники должны находиться на расстоянии вытянутой руки; обязательно пользоваться подставкой для книг. С парты должен открываться прямой доступ к информации, расположенной на доске, информационных стендах и пр.

Педагоги, привлекаемые к СБА в ОО призваны не только осуществлять процесс СБА, но и активно участвовать в организации и проведении мероприятий, направленных на сохранение и оптимизацию здоровья воспитанников.

Основными задачами педагогов и воспитателей в охране здоровья и жизни детей являются при организации работы по СБА является:

- соблюдение правил и норм охраны труда и техники безопасности, профилактика травматизма;
- соблюдение требований к СБА, обеспечение соответствия педагогической нагрузки психофункциональным возрастным особенностям детей;
- использование здоровьесберегающих технологий обучения;
- своевременное выявление нарушений санитарно-гигиенических требований к окружающей среде (температурному режиму, освещению, организации питания и др.) и доводить до сведения директора школы-интерната;
- выявление детей с отклоняющимся поведением, вредными привычками, с невротическими расстройствами, с признаками острых заболеваний, утомления и своевременное направление таких детей на консультацию к врачу и педагогу-психологу;
- использование в процессе педагогической и воспитательной деятельности технологий профилактики общего утомления, зрительного, мышечного, психоэмоционального напряжения, ОРВИ (проведение физкультминуток, музыкальных пауз, психологической разгрузки и др.);
- участие в формировании у воспитанников навыков здорового образа жизни, обеспечение условий здорового образа жизни;
- воспитание у детей мотивации к укреплению здоровья;

-
- использование в педагогической деятельности дифференцированного подхода к ребенку, с учетом его психологических особенностей, состояния здоровья;
 - использование методов лечебной педагогики и педагогической коррекции.

Среда ОО, в которой осуществляется СБА, должна предусматривать:

1. Различные вариативные программы СБА.
2. Образовательный процесс в ОО строится на принципах:
 - оптимизации процесса реального развития детей через интеграцию общего и дополнительного образования;
 - обеспечение нормальной учебной нагрузки обучающихся, ликвидация перегрузки за счет создания единого расписания на первую и вторую половину дня;
 - объединения в единый функциональный комплекс образовательных и оздоровительных процессов;
 - поляризации образовательной среды школы с выделением разноакцентированных пространств (кабинет, лаборатория, мастерские, библиотека, читальный зал, компьютерный класс, игротека, спортивный и тренажерный залы, помещения для работы классов-групп или групп, организованных из обучающихся одной или нескольких параллелей, пространства для общения и уединения, для игр, подвижных занятий и спокойной работы).
3. Цели и задачи СБА реализуются на основе образовательных программ, в том числе и дополнительных, разрабатываемых и утверждаемых ОО самостоятельно.
4. Организация образовательного процесса в ОО осуществляется по АООП, разрабатываемым ОО самостоятельно.
5. Учителя должны реализовывать в своей деятельности личностно-социально ориентированный подход за счет содержания и технологии процесса СБА.
6. Для обучающихся должно быть организовано пятиразовое питание.
7. Медицинское обслуживание обучающихся обеспечивается в течение всего периода пребывания детей в школе-интернате штатным медицинским персоналом или привлекаемым в рамках сетевого взаимодействия, который наряду с администрацией и педагогическими работниками несет ответственность за проведение лечебно-профилактических и оздоровительных мероприятий, соблюдение санитарно-гигиенических норм, режим и качество питания.

8. Обязательной составляющей режима является активно двигательная и физкультурно-оздоровительная деятельность обучающихся, в том числе на свежем воздухе, ежедневный объем которой составляет не менее 20% времени (не менее 2 часов в день), отводимого на учебную и досуговую деятельность, дополнительное образование.

9. Режим работы обучающихся составляется с учетом продолжительности пребывания детей в ОО, регламентируется единым расписанием учебных занятий, самоподготовки, внеурочной деятельности и дополнительного образования в соответствии с требованиями СанПиН, строится на принципах интеграции основного и дополнительного образования, обеспечивает научно-обоснованное сочетание обучения, труда и отдыха, рациональное использование учебного времени.

От правильно выбранных педагогических технологий, грамотно дозированной учебной нагрузки во многом зависит результативность СБА детей-инвалидов. Одним из путей оптимальной организации СБА в ОО является использование здоровьесберегающих технологий, что позволяет выстраивать для каждого ребенка индивидуальную траекторию развития, обеспечивать его продвижение по этой траектории с учетом его психофизиологических особенностей и психолого-педагогической поддержки.

Под здоровьесберегающими технологиями понимаются педагогические технологии, которые содействуют развитию каждого ребенка, укреплению его психического и физического здоровья, созданию комфортных условий для личностной социализации, уважительных и доверительных отношений между учителями и учениками.

Здоровьесберегающие технологии включают:

- профилирование и дифференциацию содержания работы по СБА;
- педагогика сотрудничества;
- технология уровневой дифференциации;
- групповые технологии;
- игровая технология;
- интегрированные уроки;
- использование динамических пауз;
- чередование видов деятельности.

В работе по СБА используются следующие компоненты здоровьесберегающих технологий:

1. Обеспечение комфортности процесса СБА, в котором обучающийся не объект, а субъект; он эмоционально вовлечен в процесс овладения жизненными компетенциями.

2. Построение работы по СБА с учетом возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей: личностно-ориентированное обучение; переход от совместных действий к самостоятельным.

3. Осознание успешности СБА: создание ситуации успеха; веры в собственные силы; включение эмоций; самовыражение и самореализация личности.

4. Личность педагога: уровень преподавания; квалификация; творческий потенциал.

5. Обеспечение адекватного восстановления сил: смена видов деятельности; использование физкультминуток, динамических пауз.

6. Создание здоровьесберегающей предметной среды СБА: эргономически организованное рабочее место каждого учащегося и учителя (мебель, оборудование), благоприятное сочетание цветовых схем, применение в интерьере экологически чистых материалов, озеленение.

Важным критерием грамотной организации среды, в которой осуществляется СБА является применение здоровьесберегающих технологий. Это означает, что все мероприятия, реализуемые в плане СБА должны отвечать следующим требованиям:

1. Использование личностно-ориентированной технологии.

2. Комфортное эмоционально-психическое состояние педагога и учащихся.

3. Выполнение нормативных санитарно-гигиенических условий.

Использование личностно-ориентированной технологии включает:

- СБА в условиях, гарантирующих защиту прав личности в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность;
- четкое формулирование задач СБА в целом и составляющих их элементов, их логическую связь с коррекционно-развивающими и воспитательными задачами;
- определение оптимальной содержательной наполняемости мероприятия с учетом уровня подготовленности и состояния здоровья обучающихся;
- прогнозирование и оценку (диагностическая составляющая) уровня усвоения обучающимися жизненной компетентности;
- оптимизация объема учебной нагрузки, выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств СБА, за счет психолого-педагогически обоснованного отбора содержания и технологий СБА, соответствия их возрастным и индивидуальным психофизическим особенностям детей-инвалидов различной нозологии;

-
- выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств СБА, стимулирования и контроля, обеспечивающих оптимальное воздействие на обучающегося в ходе мероприятия по СБА; выбор методов, обеспечивающих познавательную активность, сочетание различных форм коллективной и индивидуальной работы в ходе СБА и максимальную самостоятельность обучающихся в ходе мероприятий по СБА;
 - реализацию в ходе СБА общих и специфических дидактических принципов;
 - создание условий успешной работы в плане СБА обучающихся через организацию творческой образовательной среды, которая характеризуется высокой внутренней мотивированностью деятельности, сопровождается эмоциональным подъемом, позитивным оптимистическим настроением.

Комфортное эмоционально-психическое состояние педагога и учащихся включает:

- проектирование развития обучающихся в рамках содержания работы по СБА;
- планирование мероприятий по СБА в соответствии с их возрастными и психофизическими индивидуальными особенностями;
- учет и контроль, анализ и оценку деятельности обучающихся в плане СБА, осуществляемых как педагогом, так и со стороны самих обучающихся; взаимо- и самооценку, взаимо- и самоконтроль, рефлекссию;
- учет самочувствия ребенка-инвалида в ходе проведения мероприятий по СБА (собранность, настроенность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, энергичность, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.);
- поддержание атмосферы радостного, искреннего общения, деловой контакт.

Выполнение нормативных санитарно-гигиенических условий включает:

- обеспечение температурного и осветительного режимов, проветривание помещений, в которых проводятся мероприятия по СБА;
- предупреждение утомления и переутомления, оптимальный выбор темпа и ритма работы по СБА; чередование видов деятельности; нормализация объема нагрузки в плане СБА;
- своевременное и качественное проведение динамических пауз и физкультминуток;
- соответствие мебели росту учащихся и соблюдение их правильной рабочей позы.

Вопросы и задания

1. Перечислите требования к характеристике среды образовательной организации, в которой осуществляется СБА на основании анализа ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о.

2. Охарактеризуйте основные направления коррекционно-педагогической работы по созданию здоровьесберегающей среды в образовательной организации для обучающихся с ОВЗ.

3. Раскройте компоненты здоровьесберегающих технологий, которые должны использоваться в ходе СБА в образовательных организациях.

4. Назовите основные задачи педагогов и воспитателей в охране здоровья и жизни детей при организации работы по СБА

Список литературы

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. / под ред. Проф. И.М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2013.
2. *Пискунов В.А.* Здоровый образ жизни: Учеб. пособие. – М.: МПГУ, 2012.
3. *Речицкая Е.Г., Волохова И.А.* Здоровьесберегающие технологии обучения и воспитания школьников с нарушением слуха. // Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. В двух частях / под ред. проф. Е.Г. Речицкой. Часть 2. – М.: Владос. С. 44–150.
4. *Речицкая Е.Г., Хедхуд Ноурас.* Здоровьесберегающие технологии как важный компонент современной образовательной парадигмы: слабослышащие школьники. Научные труды IV Международной научно-практической конференции. Орел, 2015.
5. *Речицкая Е.Г., Хедхуд Ноурас.* Проблема формирования здорового образа жизни младших школьников с нарушениями слуха // Преподаватель XXI век. – 2014, № 1. С. 135–141.
6. *Речицкая Е.Г., Хедхуд Ноурас.* Реализация педагогических принципов сохранения здоровья детей с нарушением слуха в процессе обучения и воспитания. – «Наука и школа» – № 2, 2013.
7. *Соловьева И.Л.* Оздоровительная школа-интернат для глухих детей со сложной структурой дефекта – модель нового типа специального (коррекционного) образовательного учреждения. Монография. М.: Спутник. 2010.

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Последние годы вырос интерес специалистов к механизму воздействия искусства и творчества в процессе воспитания и обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Коррекционная педагогика и специальная психология ориентированы на использование в работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами различных видов искусства и творчества как средства воспитания гармоничной личности, через развитие способности самовыражения и самопознания. Ценность применения искусства и творчества заключается в том, что можно исследовать и выражать самые разные чувства и эмоции: любовь, радость, обиду, страх и т.д.

Детское творчество связано с жизнью и отражает в себе все многообразие ее проявлений:

- художественно-эстетический принцип ориентирует ребенка-инвалида, что в произведении словесного искусства отражено богатство окружающего мира и человеческих отношений, которые могут зародить у него чувство гармонии, красоты, научат понимать прекрасное в жизни;
- принцип народности и культуросообразности позволяет познакомить детей с ОВЗ с культурой разных народов мира, раскрыть своеобразие, неповторимость произведений народного творчества и художественной литературы.

Воздействие искусства и творчества на ребенка-инвалида способствует познанию предметов и явлений с разных сторон. На основе их восприятия действительности различными органами чувств и передачи ими в разных формах художественной деятельности с использованием средств выразительности, специфичной для той или иной деятельности (музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, театрально-игровой).

Каждый человек по своей сути – художник. Он всюду так или иначе, стремиться вносить в свою жизнь красоту. Давным-давно люди использовали маски, ролевые игры, театральное подражание, музыку и танцы. Такие символические проявления были существенной частью целительных ритуалов, например, опыт шаманства свидетельствует об использовании художественных/артистических способностей и эта практика связана тесно с врачеванием ума, тела и духа.

В настоящее время в практике специального образования широко используются такие термины, как «арт-педагогика» и «арт-терапия».

В чем сходство и различие этих понятий. Сходство прослеживается только в первой части понятий — арт — «художественное», синоним искусство, творчество. Вторая часть определяет различие: терапия — направление медицины, лечебное воздействие; педагогика — область научного знания об обучении, воспитании и развитии, а в специальном образовании — и коррекции. Следовательно, во второй части понятий отражены разные направленность, цели, задачи, технологии и содержание.

Термин арт-терапия ввел в употребление художник Андриан Хилл в 1938 году при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Эти методы были применены в США в работе с детьми, вывезенными из фашистских лагерей во время Второй мировой войны

Арт-педагогика по отношению к специальному образованию — это синтез двух областей научного знания — искусства, творчества и педагогики, обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса развития и формирования детей с ОВЗ и детей инвалидов через искусство и художественно-творческую деятельность: музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованную, игровую и т.д.

Понятие «арт-педагогика» не подменяет более узкий термин «художественное воспитание». Это область научного знания в которой раскрываются все компоненты коррекционно-развивающего процесса: развитие, обучение, воспитание и коррекция средствами искусства и творчества.

Использование арт-педагогических технологий в работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами способствует нормализации их эмоционального состояния, адаптации в социуме, стимулирует воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между участниками группы. Искусство и творчество приносит радость, что важно само по себе.

Арт-педагогические технологии широко используются в работе семьями, воспитывающими детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Родителям предлагается вместе с ребенком поработать над художественно-творческими проектами. Занятия могут проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Ценно здесь то, что педагог, дети и родители вместе, то есть созданы оптимальные условия для всестороннего развития ребенка-инвалида. Это важнейшее условие развитие его познавательной активности. В этом случае ребенок захочет узнавать и исследовать, интересоваться, то есть он становится открытым миру.

Игровые приемы в арт-педагогических технологиях обладают терапевтическим эффектом, они воздействуют не только на детей, но и на роди-

телей. Каждый может найти то, что вызывает интерес у ребенка, тогда это будет приносить пользу.

Принципы арт-педагогических технологий опираются на общепедагогические такие как:

- специальной подготовки;
- художественно-эстетического развития;
- гуманистической направленности педагогического процесса;
- социально-личностного развития личности;
- дифференцированного и индивидуального подхода, учета возрастных особенностей ребенка-инвалида;
- образовательной рефлексии, личностного целеполагания;
- выбора индивидуального маршрута;
- интегративной связи предметов;
- продуктивного обучения, креативности.

Основными задачами арт-педагогических технологий являются:

- формирование осознания ребенком-инвалидом себя как личности, принятие себя и понимание собственной ценности как человека;
- осознание ребенком-инвалидом взаимосвязи с миром и своего места в окружающем социокультурном пространстве;
- творческая самореализация личности.

Специальные образовательные технологии в арт-педагогике направлены на облегчение процесса обучения, мыслительной деятельности. Важно помнить о том, насколько сложен для ребенка-инвалида окружающий мир, любопытству и познавательной активности невозможно научить, но можно организовать и расширить пространство, в котором он, доверяя своему окружению, может проявлять себя свободно и использовать свои возможности. Что дает возможность педагогу обеспечить ему радостное вхождение в систему знаний, содействуя развитию всех органов чувств, памяти, внимания и социальной адаптации его в современном мире.

В пространство по социально-бытовой адаптации ребенка-инвалида привлекается широкий круг специалистов – учителя, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, тьюторы, ассистенты, педагоги дополнительного образования, воспитатели, социальные педагоги, педагоги-организаторы – каждый из которых выполняет свои специфические цели и задачи. А объединяет их, деятельность, направленная на то, чтобы ребенок-инвалид овладел знаниями, умениями, навыками самоконтроля и осознанного поведения, самообслуживания, уверенность в собственных силах, получил установку на активную самостоятельную жизнь.

Мастерство педагога отличает не богатство игровой среды, а умение присоединяться к чувствам другого, сожалеть, поддерживать, придумывать, изобретать и, конечно, играть. Играть искренне, по-детски, отдаваясь этому процессу. Любая тряпочка в руках педагога может стать игрушкой, игрушка – мостиком к игре, а игра – исцеляющим ребенка-инвалида инструментом.

Игротерапия берет свое начало в психоаналитических традициях. Наибольший вклад в терапию детей методом игры внесли А. Фрейд и М. Клейн. Сегодня правомерно говорить о том, что игротерапия существует как самостоятельное направление в арт-педагогических технологиях. Неважно, в русле какого направления применяется игра, она всегда выступает средством для достижения терапевтического эффекта. С помощью игры можно диагностировать, обучать, развивать, воспитывать, творить, лечить, социализировать, оказывать влияние на личностный рост и т.д.

Игра в рамках игротерапии выступает не только средством, но и целью. Важно научить ребенка-инвалида играть, показать ему радость от этого процесса, увлечь за собой, привить культуру «играния» в целом. Тогда игра может стать средством для достижения других целей в развитии ребенка-инвалида.

Основой в отечественных исследованиях о развитии являются взгляды Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина. Именно на их исследования опираются отечественная педагогика и психология при создании теоретических моделей и концепций развивающих программ. Согласно этим представлениям овладение ребенком игрой происходит поступательно от манипулирования предметами к сюжетно-ролевой игре, затем к игре по правилам.

Согласно Д.Б. Эльконину игровая деятельность проходит четыре уровня в своем развитии, начиная от подражательных действий ребенка с предметами, когда он, еще не принимая на себя роли, уже способен совершать некоторые игровые действия. Далее игра претерпевает значительные изменения, игровые действия становятся более разнообразными и соответствующими реальности. Бытовая и профессиональная жизнь взрослых находит воплощение в играх, в чем и заключается один из аспектов социализирующей силы игры. Отношения между детьми, выполняющими свои роли в игре, становятся более развернутыми, усиливается регулятивная функция правил в игре.

Важно чтобы на выходе из периода дошкольного детства ребенок-инвалид мог овладеть в полной мере сюжетной игрой и игрой по правилам, что является для него лучшей подготовкой к школе и знаменует собой смену ведущей игровой деятельности на учебную.

Терапия искусством представлена четырьмя направлениями: **арт-терапией** (посредством изобразительного творчества), **драматерапией** (посредством сценической игры), **танцевально-двигательной терапией** (посредством движения и танца) и **музыкальной терапией** (посредством звуков и музыки).

Арт-терапия – посредством изобразительного творчества. Рисование – это творческий акт, позволяющий ребенку-инвалиду ощутить и понять самого себя, выразить себя, свои мысли и чувства. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Достоинство этого вида деятельности, по сравнению с другими, заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций.

Рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария мозга (отсюда идет название одной из арт-педагогических технологий как правополушарное рисование), и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие. Рисование напрямую связано с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление), не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой.

Таким образом, рисование выступает как способ постижения возможностей ребенком-инвалидом окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Поэтому рисование широко используют на занятии для снятия напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов.

Темы, предлагаемые для рисования, могут быть самыми разнообразными: отражающие настоящее, то есть реальность («Мое настроение»; «Мой обычный день» и т.д.); будущее или абстрактные понятия («Кем бы я хотел быть»; «Три желания»; «Остров счастья»; «Любовь»; и т.д.); свободное рисование (каждый рисует, что хочет); коммуникативное рисование (рисование парами, группой на одном листе, как правило, вербальные контакты исключаются, общение строится с помощью образов, линий, цвета красок); дополненное рисование (рисунок посылается по кругу – один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя уже к нарисованному).

При интерпретации рисунка ребенка-инвалида внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, повторяющиеся в различных рисунках каждого из участников, его специфические особенности. При совместном рисовании важно отметить

участие каждого в групповой работе, характер вклада в общую деятельность, особенности взаимоотношения в группе в процессе совместной работы.

Используя рисование как арт-педагогическую технологию в коррекционной работе с детьми-инвалидами, педагог реализует следующие функции:

- эмпатическое принятие ребенка;
- создание радостной атмосферы и психологической безопасности;
- эмоциональную поддержку ребенку;
- помощь в поиске формы выражения темы;
- отражение и вербализацию чувств и переживаний ребенка-инвалида, актуализируемых в процессе рисования.

Умение видеть, воспринимать окружающий мир приходит к ребенку-инвалиду не сразу, оно связано с формированием представлений. Формирование у детей-инвалидов представлений о воспринятом, сочетании воспринятого со словом, накопление образов (зрительных, слуховых, двигательных, осязательных). Которыми ребенок-инвалид оперирует и которые он может актуализировать по слову, является наиболее важным в данной деятельности. В связи с этим работа по обогащению представлений оказывается тесно связанной с работой по формированию наглядной основы слова, его предметной отнесенности.

Дети-инвалиды испытывают затруднения в освоении пространственных отношений. Чтобы помочь им в этом, необходимо провести соответствующую подготовительную и дополнительную работу. Это прежде всего игры-манипуляции с предметами, в процессе которых дети сначала наблюдают, что предметы – шар и куб – могут занимать разное пространственное расположение по отношению друг к другу. Затем они могут действовать сами по предложенному образцу, используя другие предметы. Через серию дидактических игр они овладевают такими пространственными расположениями, как «внизу-наверху», «позади-вперед», «слева-справа», «близко-далеко», «высоко-низко», «рядом», «около».

На занятиях по лепке, аппликации педагог воспроизводит действия на глазах у детей, и они, подражая ему, повторяют их. По подражанию проводится большая часть занятий, детям-инвалидам показывается, как держать кисточку, как поворачивать при примакивании концом вверх, влево, вправо и т.д.

Занятия часто проводятся и с использованием образца. Они принципиально отличаются от занятий с использованием подражания. Отличие состоит в том, что ребенок-инвалид видит готовый результат деятельно-

сти педагога, но не видит его действий. Педагог заранее готовит образец — лепит «колобочки»-шарики, рисует дорожки к дому, наклеивает матрешку. Под руководством педагога, дети анализируют образец. Выделяются части изображения, обращается внимание на цвет, форму, величину, пространственное расположение частей, какие приемы нужно использовать, чтобы воспроизвести предмет. Например, при проведении занятия для детей с нарушением слуха по образцу на тему «Дорожки» педагог закрепляет на доске рисунок-образец, на котором есть две дорожки: от маленького дома к большому и от дерева к воротам.

Сначала ситуация обыгрывается: педагог гуляет с куклой, проводит ее по верхней дорожке, а потом по нижней слева направо. Когда кукла «уходит», педагог фиксирует внимание на протяженность дорожек, их направление, использует табличку со словом «дорога». Детям раздаются листочки с заранее нарисованными домами, деревом и воротами, которые есть на образце, но без дорожек. Педагог поясняет, где рисовать дорогу: тут — от дома к дому и тут — от дерева до ворот. Он ставит на наборное полотно табличку «Рисуйте дорогу», напоминает, как держать кисточку, набирать краску, проводить линии слева направо. Дети прочтывают табличку и начинают рисовать. Затем рисунки анализируются.

Рисование с натуры, без образца и показа на первых порах может привести к ухудшению качества рисунка или поделок по сравнению с теми, которые дети-инвалиды выполняли по образцу и показу. Но на это необходимо пойти, так как научить детей-инвалидов самостоятельно воспринимать окружающее и передавать в рисунке свои впечатления, невозможно, пользуясь только образцом и показом.

Предметно-тематические задания — это рисование на заданную тему, где предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми. Примером таких заданий могут быть рисунки на тему: «Моя семья», «Я в школе», «Я дома», «Я какой я сейчас», «Я в будущем», «Мое любимое занятие», «Что я люблю», «Мой самый хороший поступок», «Мой мир» и т.д.

Образно-символические задания представляют собой изображение ребенком абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как добро, зло, счастье; изображение эмоциональных состояний и чувств: радость, гнев, удивление и т.д. Этот тип задания требует более высокой символизации, чем предшествующий, так как изображаемое понятие не обладает внешней физической оболочкой, в основу символизации не может быть положен какой-нибудь внешний признак изображаемого явления. Это мотивирует детей при выполнении задания обращаться

к анализу нравственного содержания событий и явлений, которые становятся предметом изображения.

Упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции. В этих заданиях детям предлагается, опираясь на стимульный ряд, воссоздать, воспроизвести целостный объект и предать ему осмысленность (рисование по точкам, «волшебные» пятна, «веселые кляксы» и т.д.). В основе подобных упражнений лежит известный принцип проекции, используемый в методике Роршаха.

Игры и упражнения с изобразительным материалом. Этот вид работы предполагает экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелом и т.д. с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей. Эффект упражнений заключается в стимулировании потребности в изобразительной деятельности и интереса к ней, уменьшении эмоциональной напряженности, формировании чувства личной безопасности, повышении уверенности в себе, формировании интереса к исследовательской деятельности, стимулировании познавательной потребности. Типичным для этого типа заданий является рисование пальцами, манипулирование пластилином (рисование пластилином по пластику), экспериментирование с цветом, наложение цветowych пятен друг на друга и т.д.

Задания на совместную деятельность могут включать все указанные выше игры и упражнения. Этот тип заданий направлен как на решение проблемы оптимизации общения и взаимоотношения со сверстниками, так и на оптимизацию детско-родительских отношений. Задания могут быть предложены ребенку на литературном вербальном материале, таком как сочинение сказок и историй.

Все детские работы необходимо сохранять, периодически устраивать выставки детских работ. Выставки производят значительное впечатление на детей-инвалидов: они начинают дорожить своими работами, стремятся к хорошему результату, у них повышается интерес к произведениям искусства: картинам, народным игрушкам, поделкам, скульптуре. У них развивается вкус, эмоциональное отношение к красивому, умение оценить свои работы и работы товарищей.

Арт-терапевтические занятия посредством изобразительной деятельности тесно связаны с задачами формирования речи, в первую очередь с оформлением в слове чувственного опыта, накопленного в ходе обследования предметов. В условиях, когда ребенок-инвалид реально действует с объектами, значения соответствующих слов усваивается прочнее.

Понятие о форме, цвете, величине, пространственных отношениях получают здесь чувственную опору. В ходе такой работы дети-инвалиды овладевают терминологическим словарем, связанным со спецификой данной деятельности — лепить, рисовать, краска, пластилин, глина, ножницы и т.д., а также словами и выражениями, необходимыми для руководства восприятием — обведи, ошупай и т.д.

Поскольку в процессе деятельности дети-инвалиды обращаются друг к другу с просьбами, замечаниями, вступают в диалог по поводу изготавливаемых коллективных работ — панно, макеты, рисунки, создаются условия для формирования их речевого общения, то уточняется и активизируется речевой материал, предлагаемый на других занятиях.

Следующее направление арт-педагогической технологии — драматерапия, или игра-драматизация осуществляемая посредством сценической игры. Данная технология включает в себя сказкотерапию и куклотерапию.

На таких занятиях решаются следующие педагогические задачи: знакомство с литературными произведениями, народным творчеством, основами природоведения, развитие памяти, внимания, мышления, речи, творческих способностей ребенка-инвалида. Каждый ребенок играет определенную роль, своего героя, и в то же время работает в коллективе, создавая вместе единое целое.

Поскольку любое занятие есть творчество педагога и направлено оно на развитие и реализацию возможностей ребенка-инвалида, раскрытие его творческого потенциала, взаимодействие между ними осуществляется с положительно-стимулирующим зарядом. Все игровые упражнения педагог выполняет с детьми. На протяжении всех занятий педагог подбадривает детей, вселяет в них уверенность, радуется успехам каждого.

Любую инсценировку при изучении какой-либо темы можно организовать быстро. Все, что требуется, — это раздать игрушки или куклы, шапочки на голову, обозначающие персонажей, выразительно продемонстрировать, что нужно делать. В инсценировке могут участвовать дети любого возраста, дети с инвалидностью и без инвалидности. Они могут воспроизводить звуки, издаваемые животными, выполнять элементарные движения, дети постарше способны произносить текст своей роли, более, продвинутые и могут выступить в роли автора. Ребенок не просто воспроизводит текст, он осмысливает, проживает, перевоплощается в разных героев, анализирует характеры, подражает голосу, выбирает правильную интонацию, выступает перед аудиторией. Кроме того, ребенок-инвалид приобретает массу новых знаний и навыков, необходимых ему для дальнейшего обучения, адаптации в социуме.

Игры-сценарии можно разделить на пять групп:

- сценарии сказок, потешек, стихов, которые дают детям новые знания о тех или иных предметах и явлениях; Их удобно разыгрывать для закрепления темы, например, «Домашние животные». Разыгрывая сказку «Чей малыш?», тем самым закрепляя названия детенышей.

Сценарии по литературным произведениям, сказкам, формируют нормы поведения, учат вежливым словам, учат строить отношения, способствуют привитию правил гигиены.

Инсценировки на утренниках, праздниках, открытых занятиях. В этом случае необходимо позаботиться о костюмах и декорациях, музыкальном сопровождении.

В ходе инсценирования сказок с открытым финалом, развивающих фантазию и творческие способности ребенка, детям предоставляется возможность придумать окончание самим или проявить свои творческие возможности спеть, станцевать и т.д.

Сценарии, которые рассказываются при помощи движений рук и пальцев, развивают мелкую моторику, что также стимулирует речь, творческое мышление.

Использование арт-педагогической технологии как драматерапии или игры-драматизации на занятии позволяет расширять словарный запас ребенка-инвалида, формировать четкую дикцию, использовать различные высотные, силовые и тембральные звучания, поскольку они передают эмоциональную направленность текста, требующую точной организации голосового хода, дыхания, логического и орфографического ударений. Стихотворная ритмика организует четкость речи. Это способствует развитию слухового внимания и памяти. Переключение внимания на разнообразные задания дает возможность педагогу стимулировать интерес ребенка-инвалида и снимать у него напряжение по необходимости.

В ходе таких занятий у детей-инвалидов формируются навыки и умения: внимательно слушать речь педагога, понимать его вопросы и отвечать на них; умение помогать, объяснять, сообщать, делиться. Ребенок во время игры чувствует себя раскованно, свободно.

В ходе музыкально и танцевально-пластической терапии, еще одной арт-педагогической технологии. Формируется умение чувствовать характер и адекватно отзываться на музыку. Это имеет большое значение для эмоционального развития детей-инвалидов и их социально-бытовой их адаптации. Музыка не только привлекает внимание детей, заинтересовывает и доставляет удовольствие, что особенно важно с точки зрения музыкального

развития, но и значительно обогащает представления ребенка-инвалида об окружающем и социальном мире.

На занятиях педагог обращает внимание детей на звучание различных инструментов – фортепиано, свирели, гармошки, металлофона, бубна и других, учит прислушиваться к голосам других детей, различать голоса животных. Дети знакомятся с темпом, простейшими ритмическими рисунками, знакомятся с характером, настроением музыки. Дети-инвалиды учатся самостоятельно выполнять те или иные движения под музыку: воспроизводить последовательные цепочки движений, используя эти умения в танцах, при создании музыкально-игровых образов, а также при исполнении песен.

Важной задачей является на таких занятиях развитие у детей-инвалидов способности петь.

В процессе пения речь детей-инвалидов приобретает определенную ритмическую организацию, происходит переключение от фразы к фразе. Даже дети, которые с трудом произносили стихотворные тексты, справляются с исполнением песен. В ходе специальной работы у детей появляется возможность выразительного пения, а также выразительность самостоятельной речи. Улучшается и сам голос: он становится чище, подвижнее, звонче. Существенно улучшается состояние артикуляционной моторики, этому способствуют специальные упражнения, ритмические распевки со слогами, отдельными словами, пропевание фраз.

Огромное значение имеет коррекция недостатков двигательной сферы у детей-инвалидов. Наблюдения показывают, что танцевально-пластические занятия способствуют коррекции осанки, развитию координации движений, дают возможность переключаться с одного вида движения на другой. Дети с удовольствием слушают музыку, у них появляются любимые песни, танцы, хороводы. Они любят играть в музыкальные игры, создавать свои музыкально-игровые образы в соответствии с характером музыки.

Огромную роль на занятиях играет ритмика, так как она выступает в качестве регулятора движений детей. Музыка не просто регулирует движения, она четко определяет соотношение времени, пространства и самого движения. Использование музыки на занятиях позволяет создать радостное, бодрое настроение, активизировать детей-инвалидов. Кроме этого, ее использование способствует оптимизации функционального состояния центральной нервной системы, снятию психоэмоционального напряжения. Неврологические и физиологические исследования установили функциональную связь между восприятием музыкальных произведений и активизацией деятельности мозга, особенно тех механизмов, которые отвечают за

регуляцию произвольных движений, повышение чувствительности слухового и зрительного анализаторов, ускорение обработки информации.

Музыкальные игры – один из наиболее активных видов деятельности, направленный на выражение эмоционального содержания музыки, ее ритмических особенностей. Они выполняют функцию развития творческих проявлений у детей-инвалидов. Среди музыкальных игр можно выделить:

- игры образного характера, в которых дети передают образы, различных животных, птиц, сказочных персонажей;
- изобразительно-имитационные игры, в которых воспроизводят различные виды игровых, бытовых и трудовых действий;
- игры с воображаемыми предметами;
- игры с правилами.

Все музыкальные игры тесно связаны с теми представлениями и впечатлениями, которые возникают у детей-инвалидов при ознакомлении с предметным миром, окружающим их, накоплению ими игрового опыта, овладению элементарными формами бытового труда и формированию представлений о труде взрослых. В зависимости от характера музыки, в соответствии с ее ритмическими и эмоциональными особенностями дети могут воспроизводить движения, используемые в различных видах труда – под энергичную, маршевую музыку имитируют движения при рубке леса, под звучание вальса показывают, будто гладят белье, под колыбельную укачивают куклу, под звучание плясовой имитируют танцевальные движения.

Игры с воображаемыми предметами нравятся детям, им доставляет удовольствие ритмичность воспроизведения этих действий. Например, игра с воображаемой куклой. В зависимости от музыки «кукла» то танцует, то шагает, то ее укачивают.

Чтобы у детей-инвалидов сформировались различные виды выразительных и танцевальных движений необходимо использовать музыкальные игры. В связи с этим музыкальную и танцевально-пластическую терапию следует рассматривать, как важную часть всей коррекционно-воспитательной работы.

Применение адекватных состоянию и возможностям каждого ребенка-инвалида педагогических воздействий, способствующих в значительной степени не только музыкальному развитию, но и коррекции имеющегося у него особенностей восприятия, внимания, памяти. Положительные сдвиги происходят и в когнитивной сфере: их представления об окружающем мире существенно обогащаются, становятся более полными, устойчивыми, эмоционально окрашенными.

Таким образом, применяя арт-педагогические технологии, где основной формой работы с детьми-инвалидами является творческая деятельность — это рисование, живопись, моделирование из бумаги, все виды лепки, коллажи, мозаики, мозартика и еще огромное количество видов художественного творчества, где что-то делается непосредственно руками; драматерапия, сказкотерапия, куклотерапия, музыкально-танцевальная терапия, вокалотерапия помогают выразить свои чувства, побороть агрессию и негатив, развить способности, помочь в преодолении психологических и социальных трудностях, которые препятствуют личностному росту.

Надо отметить, арт-педагогические технологии и арттерапия имеют разные теоретические основы, различаются по сущности и задачам, содержанию. Однако оба направления имеют место в коррекционной педагогике и специальной психологии, или в специальном образовании, дополняют друг друга в одном коррекционно-развивающем процессе, обеспечивая профилактико-оздоровительное, лечебно-оздоровительное воздействие возможность справиться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности ребенка-инвалида, что соответствует его социально-бытовой адаптации.

Арт-педагогические технологии и арт-терапия — это технологии равных возможностей детей с различными нозологиями инвалидности, на этих занятиях все успешны, независимо от возраста и отклонений в развитии. У детей повышается самооценка, улучшаются отношения дома и со сверстниками, формируется и совершенствуется навык общения, возникает доверительный стиль общения.

Такого плана работа принимает во внимание как индивидуальные особенности ребенка — его особенности ЦНС и высшей нервной деятельности, темперамент, уровень развития эмоционально-волевой сферы, уровень знаний и навыков и т.д., так и специфические особенности, присущие детям с различными категориями нарушения, то есть позволяет избирательно осуществлять коррекционно-образовательную деятельность согласно природе индивидуальных особенностей развития.

Методы арт-педагогических технологий и арт-терапии предоставляют детям-инвалидам возможность для самовыражения и саморазвития (хореографическое искусство для лиц с нарушением слуха, театральное-кукольное искусство для лиц с поражением опорно-двигательного аппарата, искусство скульптуры для лиц с нарушаем зрения, живопись, графика, музыка для лиц с нарушением слуха, с поражением опорно-двигательной системы). Созданные ими в процессе занятий творческие работы и их признание взрослыми повышают самооценку, степень их самопризнания.

Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, арт-педагогические технологии и арт-терапевтические направлены – на гармоничное развитие ребенка с ОВЗ и ребенка-инвалида; расширение возможностей социально-бытовой адаптации, участия в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде.

Искусство и культура являются прекрасными образовательными и реабилитационными средствами, обеспечивающими: развитие разнообразных жизненно важных познавательных навыков; повышение уровня самооценки личности; творческое самовыражение; развитие навыков общения; формирование активной жизненной позиции детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Искусство способно сделать их жизнь богатой и содержательной.

К организации крупных мероприятий (фестивалей, концертов, конкурсов, театрализованных представлений, вечеров отдыха и др.) могут привлекаться любые специалисты (социальный педагог, педагог-организатор и др.). Мероприятия по реабилитации детей с ОВЗ и детей-инвалидов также могут включать: концерты художественной самодельности; вернисажи выставок изобразительного творчества; занятия музыкально-драматического коллектива; занятия вокальной студии; занятия в школе ремесел; занятия в студии рисования; занятия в кружках вышивания, художественного вязания, шитья, скульптуры; занятия в хореографической студии.

Педагог дополнительного образования может использовать традиционные формы рекреации (посещение театров, кинотеатров, музеев, концертных залов, участие в массовых досуговых мероприятиях и др.). При этом важна доступность как самих зданий, так и мероприятий для детей с различными нозологиями инвалидности.

Ребенок, который умеет воспринимать красоту окружающей природы, который способен с радостью и нежностью смотреть на маленькие, легкие, грациозные существа, на животных, птичек. Ребенок, которого волнуют славные дела и благородные поступки людей, который любит искусство и умеет видеть вокруг себя много красивого. Такой ребенок несравненно богаче, полнее, радостнее воспринимает жизнь.

Существует мнение, что искусство – это действие, в котором важен творческий акт – создание произведения искусства, а не эстетический результат. Такое расширение границ искусства можно считать одним из краеугольных камней арт-терапии и арт-педагогических технологий, поскольку это предполагает сравнительно новое понимание и подход к улучшению качества жизни детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Вопросы и задания

1. Как Вы понимаете термин «арт-педагогика»? Как Вы думаете, арт-терапия и артпедагогика – синонимы? Какие виды арт-терапии Вам известны?
2. Раскройте компоненты коррекционного-развивающего процесса средствами искусства.
3. Каковы особенности арт-педагогических технологий в работе с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ и детей-инвалидов?
4. Обоснуйте терапевтический эффект игровых приемов в арт-педагогических технологиях.
5. Перечислите принципы, на которые опираются арт-педагогические технологии.
6. Какие функции реализует педагог, используя рисование как арт-педагогическую технологию в коррекционной работе с детьми-инвалидами? Приведите пример.
7. Арт-педагогическая технология как драматерапия, или игра-драматизация, осуществляемая сценической игрой, какие виды терапии включает в себя?
8. Какие арт-педагогические технологии выражены средствами музыкального искусства в системе специального образования детей-инвалидов Вы знаете?
9. Почему про арт-педагогические технологии и арт-терапию можно сказать, что это технологии равных возможностей?

Список литературы

1. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ / Ю.Г. Зарубина, И.С. Константинова, Т.А. Бондарь, М.Г. Попова. – М.: Теревинф, 2008.
2. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. – М.: Владос, 2003.
3. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001.
4. *Буренина А.И.* Ритмическая мозаика: (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста). – СПб.: ЛОИРО, 2000.
5. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика. – М.: Владос, 2002.
6. *Ворожцова О.А.* Музыка и игра в детской психотерапии. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004.

-
7. *Выготский Л.С.* Психология искусства. — Спб.: Азбука, 2000.
 8. *Игнатова И.А.* Коррекционно-развивающая игротерапия по сценарию русских народных сказок (сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок) // Логопедия. — № 1–2, 2003.
 9. *Константинова И.С.* Музыкальные занятия как средство психолого-педагогической помощи детям со множественными нарушениями развития: Дисс. канд. психол. наук. — М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 2011.
 10. *Копытин А.И., Свистовская Е.Е.* Арт-терапия детей и подростков. — М.: Когито-Центр, 2007.
 11. *Маллер А.Р., Зорина Е.В.* Изобразительная деятельность детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью // Мастер-класс, 2021, № 8, с. 32–37.
 12. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов в 2 ч. — М.: Просвещение, 2010.
 13. *Мастюкова Е.М.* Физическое воспитание детей с церебральным параличом. — М.: Просвещение, 1991.
 14. *Медведева Е.А.* Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в арт-педагогическом и арт-терапевтическом пространстве. — М.: Институт консультирования и системных решений, 2009.
 15. *Мерзлякова С.И.* Волшебный мир театра. Программа развития сценического творчества детей средствами театрализованных игр и игровых представлений. — М.: Владос, 1999.
 16. *Речицкая Е.Г.* Использование искусства как средства реабилитации школьников с нарушениями слуха. // Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности / Под ред. проф. Е.Г. Речицкой. — М., Владос, 2005.
 17. *Речицкая Е.Г., Сошина Е.А.* Развитие творческого воображения младших школьников (в условиях нормального и нарушенного слуха). — М.: Владос, 2014. 2-е изд.
 18. *Яхнина Е.З.* Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: учеб. пособие для студ. учреждений высшего проф. образования / Под ред. Пузанова Б.П. — М.: ВЛАДОС, 2003.
 19. *Яхнина Е.З.* Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у детей с комплексными нарушениями развития // Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями (с нарушением слуха): учебно-методическое пособие / Под ред. проф. Речицкой Е.Г. — М.: МПГУ, 2014.

ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ С РОДИТЕЛЯМИ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Рождение ребенка с нарушениями в развитии – это всегда глубокие переживания для всех членов семьи. Иногда родителям сложно принять ребенка таким, каким он есть, они не всегда видят позитивные стороны его развития, из-за чего взаимодействие родителя с ребенком искажается. Родители нуждаются в оказании им помощи и поддержки в принятии своего ребенка с особенностями в развитии.

Одним из принципов воспитания и обучения детей-инвалидов является лично-развивающий и гуманистический характер взаимодействия детей и взрослых. Подчеркивается особое значение семейного воспитания в развитии ребенка-инвалида. Новая философия взаимодействия семьи и образовательной организации строится на основе идеи о том, что основную ответственность за воспитание, развитие и социализацию несут родители. Все остальные воспитательные институты – дошкольная организация, школа, организации дополнительного образования осуществляют дополнительную и поддерживающую функцию в вопросах семейного воспитания.

Это вносит определенные коррективы во взаимодействие специалистов образовательной организации с родителями детей-инвалидов. Взаимодействие в данном случае рассматривается как способ организации совместной деятельности между субъектами, цель которой – прийти к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству.

Результатом такого взаимодействия становятся особые взаимоотношения между специалистами и родителями, характеризующиеся общей заинтересованностью, готовностью к контактам, доверительностью и взаимоуважением. В процессе взаимодействия и специалисты, и родители-детей-инвалидов занимают субъективную позицию, то есть они объединены совместной деятельностью по воспитанию, развитию, обучению и дальнейшей социальной адаптацией ребенка-инвалида.

Если в теории признается необходимость взаимодействия между специалистами образовательной организации с родителями детей-инвалидов, то в практике существует целый ряд препятствий. Многие исследователи выделяют следующие проблемы:

- изменение взаимоотношений в семьях, от традиционного патриархального, или детоцентристского, к либеральному, или партнерскому, типу взаимоотношений, чаще – формальному;
- тревога родителей за будущее своих детей, осознание ими невозможности научить детей тому, как надо жить в современном обществе, в котором они и сами дезориентированы;

-
- острое прохождение кризисных этапов семьи на фоне неблагоприятного благополучия, проблем внутрисемейных взаимоотношений, скандалов, разводов.

Эти трудности усугубляются личными проблемами родителей: усталостью, психическим и физическим перенапряжением, чувством одиночества. Отсутствием понимания, ростом чувства вины перед ребенком-инвалидом, собственной несостоятельности, беспомощности.

Для отдельных родителей актуален подход, при котором основная ответственность за развитие, воспитание, обучение и социализацию ребенка-инвалида лежит на специалистах образовательной организации, а их роль в воспитании это – одеть, накормить, погулять.

Все это приводит к тому, что многие родители занимают пассивную, иногда отчужденную позицию во взаимодействии со специалистами образовательной организации. Но и те родители, которые стремятся к сотрудничеству, часто не решаются первыми проявить инициативу и активность, не знают, как, не могут найти контакт со специалистами.

Поэтому именно специалистам в образовательной организации во взаимодействии с родителями детей-инвалидов принадлежит роль организатора, инициатора совместной деятельности и возможна она при следующих условиях:

- формирование единого образовательного пространства – педагог–ребенок – его родитель, которое способствует конструктивному взаимодействию всех участников, а именно, у родителей появляется возможность увидеть положительные стороны ребенка-инвалида, его достижения, успехи, а не только нарушения, диагноз;
- активизация и вовлечение родителей в работу по реализации индивидуально-ориентированной программы сопровождения ребенка-инвалида;
- обучение родителей навыкам эффективного взаимодействия через игру с ребенком, то есть адекватным способом поддержки его развития, мотивирование родителей к позитивному стилю общения с ним;
- оказание просветительской помощи в отношении конкретных видов нарушений у детей, правах родителей, о социальных и образовательных организациях, фондах и т.п.;
- ориентирование родителей в выборе адекватного дальнейшего образовательного маршрута.

Успешность взаимодействия специалистов образовательной организации с родителями детей-инвалидов возможна при готовности обеих сторон к сотрудничеству. Поэтому прежде чем организовать взаимодействие с роди-

телями, специалистам необходимо выяснить, что волнует и радует родителей в развитии их детей. Только такая заинтересованная позиция специалистов поможет найти отклик и доверие родителей сможет стать основой сотрудничества.

Важной составляющей готовности специалистов к сотрудничеству с родителями детей-инвалидов является владение методами и формами взаимодействия, предполагающими развитие субъектной позиции родителей. Это такие формы, как проведение дискуссий, круглых столов по анализу, часто встречающихся, проблем в вопросах воспитания ребенка-инвалида, проведение коммуникативных игр, элементов игротренинга.

Для того чтобы заинтересовать родителей, специалистам важно понять какие они, что для них важно в развитии их ребенка, какие жизненные ценности они исповедуют. Проведение диагностики будет является необходимым условием для организации взаимодействия. Специалисты используют на данном этапе методы первичной диагностики: анкетирование, сочинение на тему «Портрет моего ребенка», беседа с родителями «Наша семья и ребенок», наблюдение за общением родителей и детей. Исходя из результатов диагностики, будут выстраиваться задачи, содержание и методы работы. Оценить эффективность взаимодействия специалистов с родителями поможет мониторинг, который проводится после реализации отдельных этапов работы.

Единое образовательное пространство – это партнерское взаимодействие: педагог–ребенок–родитель. Оно включает в себя вовлечение родителей в совместную с педагогом деятельность по воспитанию, развитию, обучению и социальной адаптации ребенка-инвалида, активизацию у них интереса к особенностям своего ребенка и формированию его личности. На этом этапе специалисты помогают родителям конструктивно разрешать трудности в вопросах воспитания ребенка-инвалида, обогащают их педагогическими знаниями и умениями, организуют психолого-педагогическое просвещение семьи.

В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что для современных семей весьма характерны эмоциональное неблагополучие ребенка-инвалида, дефицит общения и совместной деятельности с родителями. Все это приводит к тому, что дети чувствуют себя недостаточно любимыми, недостаточно нужными своим родителям, испытывают тревожность и даже чувство враждебности к родственникам.

Родители, у которых родился ребенок-инвалид, переживают кризис, находятся в стрессе, связанном с неопределенностью социального статуса ребенка, ощущением дисгармонии собственного личностного состояния и

непониманием в полной мере перспектив развития ребенка, особенностей его заболевания. Они нуждаются в разносторонней поддержке, и помочь им может команда профессионалов образовательной организации. Технология взаимодействия специалистов с родителями по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов — это комплекс, состоящий из представления специалистами планируемых результатов взаимодействия, методов диагностики (определение актуальных навыков у ребенка, выяснение запроса от родителей и др.), модели взаимодействия с ними, позволяющей достичь планируемых результатов. В ходе согласованной работы обеспечивается возможность справляться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности у детей с различными нозологиями инвалидности.

Рассматривая единое образовательное пространство на основе партнерского взаимодействия: ребенок—родитель—педагог с учетом требований ФГОС, необходимости преемственности дошкольного и начального образования в аспекте социальной адаптации детей-инвалидов, условия для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса. Очевидно, что требуется создание дифференцированных программ с учетом особых потребностей и индивидуальных особенностей детей, в том числе и тех, которые считались «необучаемыми».

ФГОС нацелен на обеспечение участия всех детей с ОВЗ, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормативно-развивающими детьми в воспитательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях. Это значит, что дети с ОВЗ могут жить полноценной жизнью, общаться со своими сверстниками и получать радость от этого общения.

Повышение качества образования находится в прямой зависимости от специалистов образовательной организации и их взаимодействия с родителями. ФГОС представляет собой трехсторонний общественный договор между семьей, обществом и государством. Родители становятся субъектами образовательного процесса, непосредственно участвующими в ходе его проектирования и реализации.

Взаимодействие специалистов с родителями строиться на уважительном отношении. Это открывает путь к партнерским, доверительным отношениям и становится возможным конструктивное сотрудничество. Основными задачами взаимодействия специалистов с родителями по социально-бытовой адаптации ребенка-инвалида являются:

- помощь в ориентировке родителей в особенностях и проблемах их ребенка, формирование у родителей умения видеть положительные стороны ребенка, его достижения, успехи, развитие;

-
- формирование активной позиции родителей и других членов семьи в помощи ребенку;
 - обучение родителей навыкам эффективного взаимодействия и игры с ребенком, то есть адекватным способам развития;
 - поддержка позитивного стиля взаимодействия родителя с ребенком;
 - оказание информационной помощи – предоставление информации о конкретных видах нарушений у детей, правах родителей, родительском опыте воспитания детей с различными нозологиями инвалидности, социальных и образовательных организациях, фондах, культурных мероприятиях и т.п.;
 - помощь родителям в выборе адекватного дальнейшего образовательного маршрута для ребенка;
 - помощь родителям и членам семьи в разрешении психологических проблем, связанных с особенностями развития ребенка.

На этой основе можно определить долгосрочные и необходимые краткосрочные цели взаимодействие с родителями, наметить коррекционно-реабилитационную программу и социально-бытовую адаптацию ребенка-инвалида.

Эти функции выполняет «Родительская школа», в которой и осуществляется комплексное взаимодействие специалистов (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, врача-психиатра, социального педагога, юриста и др.) с родителями, их просвещение в вопросах воспитания детей-инвалидов, в которой согласованно принимаются решения по определению специальных потребностей и условий, необходимых ребенку, обеспечивающих его развитие, получение образования, адаптацию и интеграцию в социум (Приложение 3).

Взаимодействие специалистов с родителями по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов предполагает центрированный подход, который дает возможность учитывать не только особенности ребенка, но и семьи, то есть работать с системой «ребенок-родители». Важно создать условия для того, чтобы родители могли сформулировать запрос к специалисту, активно участвовать в обследовании ребенка, совместно планировать индивидуально-ориентированную программу и ее реализовывать.

Доверие родителей к деятельности «Родительской школы» во многом зависит от заинтересованного отношения специалистов, работающих с ребенком-инвалидом, когда они видят стремление детально вникнуть во все особенности ситуации его развития, выяснить причины возникающих трудностей. Взаимопонимание между родителями и специалистами

коррекционно-реабилитационного процесса возникает при определенных знаниях, умениях и навыках родителей в вопросах воспитания, обучения, развития, понимания нужд и его принятия.

Технология взаимодействия с родителями, воспитывающими детей-инвалидов имеет свой алгоритм и структуру, включает в себя три содержательных раздела: информационно-просветительский (теоретический) и деятельностный (практический) и этический (педагогическая деонтология) (См. схему 3).

Теоретический раздел является базовым, так как он обеспечивает информацией, необходимой для построения взаимодействия с родителями, учитывая их личностные особенности, их позиции по отношению к ребенку, тип семейного воспитания, выраженность эмоционального стресса.

Поэтому содержание информационно-просветительской деятельности специалистов будет выстраиваться вокруг выяснения следующих вопросов.

Тип семейного воспитания: отвержение, безразличие, гиперопека, требовательность, устойчивость, любовь.

При оценке преобладающего типа семейного воспитания следует проанализировать такие параметры: эмоциональное принятие ребенка родителями; заинтересованность в ребенке; забота о нем; требовательность к нему; демократизм или авторитаризм в семейных отношениях.



Схема 3. Структура, алгоритм и технология поддержки родителей детей-инвалидов в «Родительской школе»

Возможен такой тип воспитания, как воспитание в культе болезни. В этом случае болезнь ребенка становится смысловым центром жизни всей семьи (Е.М. Мастюкова), что сказывается отрицательно как на развитии личности самого ребенка, так и на внутрисемейных отношениях. При таком типе воспитания возможен вариант эмоционального отвержения других детей и даже мужа. В случае такого типа семейного воспитания необходимой является психотерапевтическая помощь семье. Она может быть оказана как психологом службы, так и сотрудником, наиболее активно работающим с семьей и владеющим способами психотерапевтической помощи (специалисты психологического, медицинского и педагогического блоков).

Наиболее перспективной в плане социально-бытовой адаптации ребенка-инвалида является и родительская позиция – адекватность. Она выражается в реальной оценке родителями возможностей и особенностей своего ребенка. Другая родительская позиция – динамичность – проявляется в постоянно меняющихся ожиданиях по отношению к ребенку – то завышенные и оптимистичные, не соответствующие реальным его возможностям, то неверие родителей в успех, в возможность позитивного продвижения ребенка-инвалида, безразличие к поиску, средств помощи ему.

Задача специалистов в работе «Родительской школы» – выяснить позицию родителей по отношению к ребенку-инвалиду, создать условия, то есть обеспечить необходимой информацией об отклонениях в развитии для формирования адекватной позиции у родителей и постепенного перевода ее в активное участие в коррекционно-реабилитационном процессе.

На позицию родителей по отношению к ребенку может оказывать влияние стресс. Проявления стресса могут быть различными – растерянность и незнание, желание скрыть от всех свои проблемы; уменьшение контактов с окружающими; изменение привычного образа жизни; пассивность, неверие в успех. Но возможен и активный поиск родителями позитивного решения проблем. Такую позицию родителей специалистам важно поддерживать и развивать (педагогический, психологический и медицинский блоки).

Базовые качества родителей: принятие, исключающее постоянное раздражение родителей и применение физических наказаний; отзывчивость, предполагающая внимание к ребенку-инвалиду и адекватную реакцию на его действия, состояние; мотивацию к обучению, общению, развитию деятельности и действий с предметами; мотивацию к уходу за ребенком, обеспечение его жизнедеятельности (педагогический и психологический блоки).

Социоэкономические характеристики родителей: возраст, образование, доходы, уровень жилищных условий. Значимыми в ходе социально-быто-

вой адаптации ребенка-инвалида могут оказаться и личностные характеристики родителей, обуславливающие отношение между близкими в семье (специалисты административно-координационного блока, социально-правовой поддержки).

Методы исследования семьи ребенка-инвалида могут быть разными. Возможно использование анкетирования, специальные опросы, беседы, тестирования, наблюдения за взаимодействием родителей и ребенка на специально организованных занятиях.

Полнота представлений об особенностях детско-родительских и внутрисемейных взаимоотношений поможет не только выбрать наиболее адекватную форму взаимодействия с родителями в процессе психолого-медико-социально-педагогической помощи, определить задачи и формы психотерапевтической помощи родителям (в случае необходимости).

Практический и этический (педагогическая деонтология) разделы решают задачу по формированию педагогической культуры родителей, ее коррекционно-реабилитационной составляющей, а именно повышение адаптивных возможностей ребенка, принятия педагогических идей, знаний и умений, овладение коммуникативными навыками налаживания контакта с другими детьми.

Можно выделить следующие формы работы с родителями, воспитывающих детей-инвалидов: педагогическое просвещение и консультирование по вопросам воспитания, обучения и развития. В целях поддержки родителей в доступной форме им обосновывается образовательный маршрут ребенка. Родители получают рекомендации по организации в домашней обстановке необходимого общего режима, установления благоприятного климата жизни.

В качестве основных специфических принципов технологии взаимодействия специалистов с родителями по социально-бытовой адаптации их детей-инвалидов выступают:

- *принцип практической ориентированности*, направленный на формирование жизненно важных умений детей-инвалидов в процессе активной предметно-практической деятельности и их применения в различных социально-бытовых ситуациях.
- *принцип нормализации жизнедеятельности* – ребенок-инвалид имеет одинаковые со всеми детьми потребности, главная из которых – потребность в любви и признании. Внимание родителей концентрируется не на негативных сторонах ребенка, а его позитивных, компенсаторных механизмах;

-
- *принцип положительной эмиогенности* – предполагает формирование жизненно значимых способов практической деятельности на положительном эмоциональном фоне, который способствует мотивации и концентрации внимания детей-инвалидов на выполняемом действии, питает их эмоции, придавая уверенность в себе;
 - *принцип активации всех органов чувств (полиmodalности)* – родители обучаются под руководством учителя-дефектолога и других специалистов стимулировать восприятие ребенка таким образом, чтобы оно проходило, по возможности, через все анализаторы (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание).

В целом, концепция взаимодействия специалистов с родителями по социально-бытовой адаптации их детей-инвалидов в «Родительской школе» строится на следующих положениях:

- признания любых недостатков в развитии детей вариантом формы человеческого образа жизни (социальное и эмоциональное инобытие);
- оказание помощи командой профессионалов (педагог-психолог, врач-психиатр, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог, юрист и др.) с целью реального улучшения общей жизненной ситуации ребенка-инвалида, с учетом его особых индивидуальных потребностей и возможностей, социальных условий;
- дифференцированность и гибкость планирования и организации обучения.

Жизненная реальность показывает, что полностью предусмотреть и спланировать весь спектр педагогических действий невозможно. И самое важное, что родители начинают понимать и не стремиться к передаче детям определенной суммы знаний, а к выработке у них адекватности поведения, умения действовать в конкретных жизненных ситуациях, навыков социально-бытовой ориентировки.

Профессиональная компетентность специалистов выступает условием, осуществления работы в «Родительской школе», и составляет содержание профессиональной культуры. Наука о моральном, этическом и интеллектуальном облике человека, посвятившего себя делу – воспитания и обучения детей-инвалидов – в дефектологии выражено в понятии «деонтология». Также включает в себя вопросы как необходимо выстраивать взаимоотношения между специалистами, родителями и членами семей, в педагогическом коллективе с целью социализировать, социально адаптировать и интегрировать ребенка -инвалида в общество.

Это понятие в последние годы все шире используется и разрабатывается учеными, занимающимися исследованием проблем педагогической деон-

тологии. Термин «деонтология» означает (от греческого «деон» – должное и «логос» – учение). В зависимости от культурных, национальных особенностей, пола и возраста родителей, воспитывающих детей-инвалидов проблемы приобретают свою специфику. Для грамотного их разрешения требуется освоение новых человеческих знаний, развитие качеств и умений, способствующих личностному росту:

- *трансцендентности*, то есть, что отражает осознание личности самой себя как источника информации для других, как чьего-то собеседника, как «содержание для других». Трансцендентность предполагает идентификацию с бытийными ценностями; она способна преодолеть эгоистическое «Я» и достичь любви идентификации; быть независимым от человеческой злобы, невежества, глупости, незрелости;
- *эмпатийности*, это способность сопереживать, сочувствовать, понимать собеседника, мир его ценностей, это механизм познания другого. Эмпатийность проявляется в способности не столько рационально понять другого человека, сколько эмоционально откликнуться на его проблемы, «вчувствоваться» в него;
- *толерантности*, или терпимости к инакомыслию. Осознание прав другого «иметь право». Умение руководить собственным вниманием и процессом восприятия так, чтобы осознать взаимосвязанность, взаимозависимость, разнообразие и неповторимость всего живущего;
- *конгруэнтности*, что означает в переводе с латинского «встретиться и прийти к соглашению». Это способность достоверно отражать переживания, преодолевая ограниченность и ригидность мышления, избавляясь от чувств угрозы и тревоги;
- *конструктивности*, или неконфликтности, прямо противоположной агрессивности и предполагающей доброжелательную настроенность на кого-то или на что-то;
- *совместности* – это опыт взаимодействия с людьми и совместного решения проблем, обращая внимание на деятельность и общение, в основе которых лежит живая общность людей;
- *рефлексивности* – способности решать проблемы и задачи в соответствии с ролью «взрослого», трезво воспринимать и оценивать ситуацию, четко анализировать информацию, предвидеть результат своих действий, распознавать свои негативные ощущения. Рефлексивность проявляется в самопознании, самооценке, самоконтроле, самопринятии, самостроительстве.

Таким образом, целенаправленная работа в «Родительской школе» становится основой добросердечных взаимоотношений специалистов

с родителями по социально-бытовой адаптации детей с различными нозологиями инвалидности, способствует изменению климата в семье.

В содержание программы «Родительской школы» включены такие лекционные темы, «Профессия родитель»; «Мы и особенные дети»; «Как общаться с окружающими» и т.д. Занятия в «Родительской школе» проводятся в форме, активизирующей общение: диспут, круглый стол, тренинг, лекции, деловая игра и др. Домашние задания служат подготовкой к следующей встрече. В ходе неформального общения при подготовке к празднованию дней рождения детей, совместных чаепитий родители знакомятся с семьями, испытывающими аналогичные трудности, обмениваются опытом их преодоления и в дальнейшем часто сами поддерживают друг друга.

Специалисты используют возможности лекотеки. Демонстрируют родителям игры и игрушки, которые необходимы для решения задач реабилитации и коррекции, дают пояснения по их применению, предлагают их родителям на некоторое время для проведения специальных занятий с ребенком-инвалидом. Также постоянно обсуждают и анализируют совместно с родителями динамику развития ребенка-инвалида, эффективность используемых методов и приемов реабилитационно-коррекционного взаимодействия.

Важным звеном являются консультации для родителей как индивидуальные, так и в малых группах по вопросам воспитания детей-инвалидов. Практическое проигрывание ситуаций, дает им возможность выстраивать логическую цепочку, начиная от выявления проблемы, осознания ее и заканчивая критическим анализом предлагаемых вариантов, выстраиванием конструктивного разрешения. Системность проведения практических и теоретических занятий способствует выработке умений у родителей в вопросах воспитания таких как: самоконтроль и осознание ими своих затруднений, поиск конструктивного разрешения проблемы.

Комплектование родительских групп происходит путем объединения их по схожести испытываемых затруднений и в соответствии с возрастом детей-инвалидов. Вариативность форм педагогической поддержки и помощи родителям на лекционных, семинарских занятиях, деловых и ролевых играх, тренингах, специально организованных занятиях для детей-инвалидов позволяет осуществлять: координирование работы по их самообразованию; обобщению опыта по взаимодействию с детьми; рефлексии по окончании каждого занятия. В «Родительской школе» роди-

тели вооружаются знаниями и умением самостоятельно решать проблемы в процессе воспитания, обучения, развития и социально-бытовой адаптации своих детей. Родители на занятиях имеют возможность увидеть, услышать, прочувствовать происходящее, а значит принять, понять и помочь собственным детям.

Невозможно помочь ребенку-инвалиду, если позиция его самых близких людей лишь пассивно-сострадательна, необходима специальная организация социально-бытовых условий, важно, чтобы были продуманы все мелочи бытовых ритуалов. Особенно нужна поддержка близких и их стремление двигаться вперед вместе с ребенком. Часто можно слышать от родителей, воспитывающих детей-инвалидов: «Мы не умеем, вы специалисты – вы и делайте как надо». Оказание помощи ребенку-инвалиду – это не только коррекционно-развивающее обучение и не просто, работа над отдельными психическими сферами, проблемами, функциями (восприятием, моторикой, мышлением, речью). Это еще и воспитание – постепенное осмысление вместе с ребенком-инвалидом каждодневной жизни, побуждение его к более активному взаимодействию, помощь ему в освоении социально-бытовой ориентировки, в которой эта активность может быть реализована.

Родителям детей-инвалидов необходима уверенность, что им есть куда обратиться за помощью, а специалисты, осуществляющие работу «Родительской школы» могут дать необходимую информацию, расчистить путь, поддержать на этом пути, разрешить проблемы, но пройти вместо близких они не могут, и не в праве их подменять. Это очень трудный путь, но опыт свидетельствует, что идущих по нему ждут не только трудности, но и подлинные радости.

В заключении следует отметить, что последовательность выделенных этапов технологии взаимодействия специалистов с родителями детей-инвалидов достаточно условна. Однако при полноценном общении с близкими в семье у ребенка-инвалида пробуждается активность, инициативность, открытость. Важно помнить, что у детей любая потребность прямо или косвенно преобразуется в потребность общения с родителями, их любви, внимании, принятии.

Во взаимодействии со специалистами образовательной организации родители детей-инвалидов вооружаются знаниями и умениями проводить и самостоятельно решать различные вопросы в процессе воспитания, обучения, развития и социально-бытовой адаптации своих детей. Они на занятиях имеют возможность увидеть, услышать, прочувствовать происходящее, а значит принять, понять и помочь собственным детям.

Вопросы и задания

1. Как Вы понимаете конструктивное взаимодействие и сотрудничество с родителями детей-инвалидов?
2. Раскройте компоненты успешного взаимодействия специалистов с родителями детей-инвалидов. Какие методы и формы взаимодействия с ними Вы знаете?
3. Как Вы понимаете единое образовательное пространство в взаимодействии с родителями детей-инвалидов??
4. Перечислите задачи взаимодействия специалистов с родителями детей-инвалидов в работе по социально-бытовой адаптации.
5. Как планировать и реализовывать индивидуально-ориентированную программу по взаимодействию с родителями детей-инвалидов?
6. Раскройте алгоритм и структуру технологии взаимодействия с родителями, воспитывающими детей-инвалидов.
7. Раскройте понятие – «деонтология», перечислите основные принципы в отношениях специалистов с семьей ребенка-инвалида.

Список литературы

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. – М.: Владос, 2003.
2. *Алейникова С.А.* Отношение педагогов и родителей к интегрированному обучению детей с нарушенным слухом / С.А. Алейникова, М.М. Маркович, Н.Д. Шматко // Дефектология. – № 4. – 2006.
3. *Денискина В.З.* Взаимосвязь дошкольного и начального образования детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Обучение и воспитание детей с нарушением развития. – № 5. – 2007.
4. *Журба Н.С., Мастюкова Е.М.* Если ваш ребенок отстает в развитии. – М.: Просвещение, 1991.
5. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А.* Как помочь «особому» ребенку. – СПб.: Детство-Пресс, 2001.
6. *Игнатова И.А.* Коррекционно-развивающая игротерапия по сценарию русских народных сказок (сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок) // Логопедия. – № 1–2, 2003.
7. *Игнатова И.А.* Педагогическое сопровождение родителей в воспитании детей с особенностями развития: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2012.
8. *Игнатова И.А.* Ребенок – родитель – педагог: единое образовательное пространство с учетом требований ФГОС // Вестник образования. – № 3. – 2016.

-
9. *Лодкина Т.В.* Социальная педагогика. Защита семьи и детства. — М.: Академия, 2009.
 10. *Маллер А.Р.* Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. — М.: Аркти, 2006.
 11. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов в 2 ч. — М.: Просвещение, 2010.
 12. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Под ред. В.И. Селиверстова. — М.: Владос, 2004.
 13. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. — М.: Академия, 2000.
 14. Сурдопедагогика / Под ред. Е.Г. Речицкой. — М.: Владос, 2014.
 15. *Тупоногов Б.К.* Основы коррекционной педагогики. — М.: Город Детства, 2008.
 16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 19 декабря 2014 года.
 17. *Яхнина Е.З.* Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у детей с комплексными нарушениями развития // Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями (с нарушением слуха): учебно-методическое пособие / Под ред. проф. Речицкой Е.Г. — М.: МПГУ, 2014.

ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ РАЗНЫХ НОЗОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В данной главе представлены материалы, касающиеся различных аспектов образования, которые обеспечивают процесс социально-бытовой адаптации детей с учетом нозологии нарушения, определяющего инвалидность ребенка.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Учебными планами школ для детей с нарушением зрения предусмотрены коррекционные занятия, направленные на преодоление вторичных отклонений в развитии учащихся, а также на формирование рациональных способов познания окружающего мира, ориентировки и жизни в нем.

В настоящее время начальные классы школ для слепых и слабовидящих обеспечены примерными программами, в которых отражено содержание коррекционных курсов и объем знаний, навыков и умений, которыми должны овладеть учащиеся. Вместе с тем методическое обеспечение некоторых коррекционных курсов крайне неудовлетворительно, что отрицательно сказывается на достижении их целей.

К таким методически недостаточно обеспеченным курсам относится «Социально-бытовая ориентировка» (СБО).

Изучение опыта работы школ по коррекционным программам показало, что в одних случаях это (методическая необеспеченность) приводит к игнорированию педагогическими коллективами занятий по СБО, ввиду непонимания вреда, наносимого будущей самостоятельной жизни обучающихся, в других – к недостаточному вниманию к соответствующим занятиям по причине трудностей их организации и незнания методики реализации программного содержания. А между тем освоение содержания коррекционных курсов, и курса СБО, в частности, является важнейшим условием формирования у обучающихся знаний, умений и навыков, предусмотренных ФГОС для детей с ОВЗ компонентов жизненной компетенции.

Предлагаемая работа имеет целью оказание методической помощи педагогам в реализации ими программных требований по курсу СБО для

детей с нарушением зрения, что будет способствовать повышению эффективности их подготовки к самостоятельной и независимой жизни.

1. Назначение коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке в начальных классах школ для детей с нарушением зрения

Под социально-бытовой ориентировкой подразумевается комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. В своем общем смысле социально-бытовая ориентировка предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной (а во взрослой жизни и профессиональной деятельности), являясь, таким образом, базой социальной компетентности и адаптации лиц с нарушением зрения в социуме.

Значительное снижение зрения или его полное отсутствие накладывает специфические особенности на ориентировку человека в бытовой и социальной сферах жизни.

Более того, само овладение необходимыми для этого навыками также имеет свои особенности, так как практически не может формироваться у слепых и слабовидящих по подражанию ввиду глубокого дефекта зрения.

Недооценка значения знаний, навыков и умений, позволяющих человеку быть независимым в быту, отрицательно сказывается на всей жизни учащихся и выпускников школ для слепых и слабовидящих детей. Более того, в тифлологии имеется немало примеров, когда выпускники школ для слепых и слабовидящих, имеющие высокую интеллектуальную подготовку, испытывают настолько большие трудности в вопросах организации своего быта, что от этого непоправимо страдает и их профессиональная деятельность, и личная жизнь.

Необходимость коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка» вызвана еще и тем, что проживая длительное время в условиях школы-интерната, слепые и слабовидящие дети (как, впрочем, и зрячие) лишены возможности полноценно включаться в жизнь, протекающую вне стен школы.

Быт их внутри школы ограничен спальней, игровой комнатой, классом и другими помещениями. Дети отдалены от непосредственного приготовления пищи, ухода за одеждой, от целого ряда мелочей быта, составляющих уклад жизни современной семьи. И главное, дети выключены из сферы жизни зрячих людей. В результате они не могут получить необходимых знаний и умений, которые позволили бы им самостоятельно организо-

вать свой быт вне школы-интерната. Этот пробел не может восполнить и семья ребенка в силу того, что он долгое время живет в отрыве от нее. Более того, даже когда дети-инвалиды по зрению живут дома (например, в каникулы), то во многих семьях они находятся под очень большой опекой, что ни в коей мере не способствует выработке у них навыков, необходимых для самостоятельной жизни.

Главная цель курса СБО в начальной школе – помочь ребенку с глубоким нарушением зрения адаптироваться к школьной жизни, активно включиться в нее, сформировать у ребенка первоначальные, но адекватные представления о бытовой и социальной сферах жизни человека. Достижение этих целей делает достаточно комфортной жизнь ребенка в школе, повышает его статус в семье, обогащает его знаниями и умениями, которые позволяют расширить круг общения и доступных видов предметно-практической деятельности.

Назначение занятий по СБО с учащимися начальных классов можно аккумулировать в следующих задачах:

- восполнить пробелы дошкольного, как правило, домашнего воспитания детей по вопросам социально-бытовой ориентировки;
- дать правильные представления и знания о предметах домашнего обихода, которыми необходимо пользоваться в быту, их назначении и правилах обращения с ними;
- выработать навыки обращения с предметами, используемыми в быту;
- сформировать навыки культуры поведения в быту, в среде зрячих людей;
- познакомить с различными службами быта, учреждениями и организациями, в которые учащиеся могут обратиться;
- научить правилам поведения в общественных местах, в различных службах быта и учреждениях;
- выработать приемы самоконтроля за своим поведением, внешностью;
- научить детей вступать в общение с различными людьми в различных ситуациях.

Ознакомление учащихся с предметами быта включает в себя усвоение точного названия, назначения, правил обращения с этими предметами, а также выработку правильных и рациональных для инвалидов по зрению навыков использования этих предметов по назначению.

В первую очередь это те вещи и предметы, которые непосредственно окружают ребенка: его одежда, обувь, туалетные принадлежности и т.п.

Затем предметы более широкого окружения, также необходимые в быту: обстановка жилища, предметов по уходу за одеждой, обувью, жилищем и т.д.

По мере взросления ребенка расширяется число новых социальных ситуаций, в которых он оказывается, углубляется общение со сверстниками и взрослыми, возрастает круг предметов, с которыми ребенку приходится иметь дело. Все это требует формирования все более и более сложных навыков по социально-бытовой ориентировке. Поэтому содержание курса СБО от класса к классу расширяется и усложняется.

Знакомство с миром общения и человеческих отношений призвано способствовать усвоению правил поведения в повседневной жизни и в общественных местах, выработке навыков общения со сверстниками и взрослыми с нормальным зрением и нарушенным; формированию правильных представлений о различных службах и учреждениях и умений обращаться к их услугам.

Исходя из целей и задач курса СБО, в обучении выделяется два направления. Первое из них включает формирование у детей тех навыков, которые необходимы в повседневной жизни. Одновременно формируются навыки обращения с различными предметами быта, навыки культуры поведения в быту. Речь идет о достижении такой цели, как выработка у детей с нарушением зрения, в особенности у слепых, «физической независимости», связанной с выполнением множества ежедневных дел с минимальной посторонней помощью или вовсе без нее.

Другое направление связано с достижением более отдаленной цели — овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются детям в будущем в их самостоятельной жизни. Это направление включает в себя ознакомление детей со сферой социально-бытовой деятельности человека (службами, учреждениями и организациями), воспитание культуры поведения в школе, в семье, в общественных местах, формирование навыков общения.

Таким образом, курс направлен на элементарную абилитацию, что предполагает овладение учащимися знаниями и умениями, обеспечивающими личную самостоятельность в школе и в кругу семьи. Достигается это через обучение детей рациональным приемам и способам социально-бытовой ориентировки в условиях зрительного дефекта. О каких же рациональных приемах и способах социально-бытовой ориентировки идет речь? Сделаем пояснения.

Изучение опыта самостоятельной жизни лиц с глубокими нарушениями зрения показало, что хорошо адаптированные слепые и слабовидящие

многие необходимые виды труда и действий, связанных с бытовой ориентировкой, выполняют способами, отличными от тех, которыми пользуются зрячие. Именно эти способы, требующие специальных знаний, умений и навыков, лежат в основе успешной социально-бытовой ориентировки и адаптации при дефектах зрения. Специальные знания, умения и навыки необходимы слепым и слабовидящим для выполнения определенных практических действий без зрительного контроля, а при наличии остаточного зрения или слабовидения с таким визуальным контролем, который не приводил бы к зрительным перегрузкам. При этом эффективность специального навыка, а затем и умения определяется рациональным использованием всех сохранных анализаторов. Специальный навык предполагает также достаточно эстетичное, точное и быстрое выполнение практического действия.

Опыт социально-бытовой ориентировки слабовидящих свидетельствует о том, что они не в меньшей, а часто и в большей степени, чем слепые, нуждаются в целенаправленном формировании специальных навыков выполнения различных видов предметно-практических действий. Изучение быта слабовидящих показывает, что у них гораздо больше, чем у слепых (многих из которых именно тотальный дефект заставляет быть более изобретательными в способах действий), уходит времени на спонтанное приобретение рациональных способов ориентировки в быту и в пространстве. Зачастую они всю жизнь опираются только на свое неполноценное зрение, пользуясь другими анализаторами не чаще зрячих. Все это приводит к неоправданным трудностям в их самостоятельной жизни. Поэтому на занятиях по СБО слабовидящих детей также следует обязательно учить рационально пользоваться в быту всеми сохранными анализаторами, чтобы каждый ребенок понял преимущества такого способа социально-бытовой ориентировки. А этого можно добиться только через целенаправленное формирование специальных навыков.

В результате занятий по СБО уже к окончанию начальной школы у слепых и слабовидящих учащихся желательно сформировать осознанное стремление познавать рациональные для них способы и приемы, овладеть ими и применять на практике.

Подведем итоги. Нарушение зрения отрицательно сказывается на спонтанном формировании у детей навыков практической деятельности, связанной с оперированием предметами быта, с ориентировкой в малом и большом пространстве, с нормами поведения и общения в семье, в школе, в общественных местах. Для преодоления негативных последствий в области

социально-бытовой ориентировки слепых и слабовидящих детей им необходимы специальные занятия, направленные на элементарную абилитацию в вопросах СБО. Такая абилитация предполагает формирование специальных знаний, навыков и умений, обеспечивающих самостоятельность в быту в условиях глубокого нарушения зрения.

Результатом занятий должно стать наличие правильных представлений и понятий, а также сформированность навыков ориентировки в различных видах бытовой и социальной деятельности с рациональным использованием всех сохранных анализаторов.

2. Основные методические и организационные подходы к реализации программных требований курса «Социально-бытовая ориентировка»

В зависимости от изучаемой темы занятия могут проводиться в различных секторах кабинета СБО (см. ниже описание кабинета), помещениях, дополняющих кабинет (гигиеническая комната, прачечная, комната ухода за одеждой), в классе, в спальне. Каждое занятие должно быть четко организовано и оснащено необходимым оборудованием, инвентарем, утварью, наглядными пособиями, продуктами питания (если изучаются темы, относящиеся к приготовлению пищи) и т.п.

Изучение новой темы следует предварять проверкой знаний учащихся. Это необходимо для выявления у них конкретных знаний и опыта, на которые можно и нужно опереться для выявления пробелов и искаженных представлений, чтобы соответственно восполнить их или поправить.

Занятия проводятся с использованием всех общепедагогических методов и их сочетаний, но с учетом их коррекционной направленности при обучении детей с нарушением зрения.

Из словесных методов наиболее предпочтительным является беседа. Она может быть вводной и предварять другие виды работ для привлечения к ним интереса учащихся, а также может использоваться для закрепления полученных знаний при повторении пройденного. Беседа на занятиях по СБО всегда, где это возможно, должна сопровождаться использованием средств наглядности: реальными предметами, макетами, рельефно-графическими пособиями, схемами.

На занятиях по СБО большое место должно отводиться наглядным методам обучения. Это вызвано тем, что именно наглядность является источником формирования конкретных представлений, материальной основой образного мышления, радикальным средством предупреждения вербализма в обучении детей с нарушением зрения.

Методическая подготовка учителя к организации работы учащихся с наглядными пособиями состоит:

- в уточнении общих и частных задач проводимой работы;
- в выяснении условий работы;
- в выборе соответствующей формы сочетания слова и средств наглядности;
- в составлении плана проводимой работы.

Педагогу всегда надо помнить, что правильное описание способа выполнения какого-либо предметно-практического действия ребенком с нарушением зрения ни в коей мере не означает, что он может эти действия выполнять.

Нормально видящим детям в большинстве своем легче выполнить действие, чем описать его словами. Со слепыми и слабовидящими детьми чаще бывает наоборот. Этот разрыв между теоретическими знаниями и их конкретным приложением, характерный для детей с нарушением зрения, отмечается в исследованиях многих тифлологов (В.З. Денискина, Н.С. Костючек, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, В.А. Феокистова и др.).

Исходя из этого, самым значимым и эффективным методом изучения программного материала на занятиях по СБО является собственная предметно-практическая деятельность учащихся. Но именно она при зрительном дефекте и протекает своеобразно, и тем более своеобразно формируется. Затрудненность, а при слепоте и невозможность подражания, т.е. повторения действия на основе его зрительного восприятия, требуют от педагога более детального, расчлененного на этапы показа действия, многократного его повторения вместе с учеником «рука в руку».

Этот способ обучения в тифлопедагогике имеет еще одно название — «способ сопряженных действий». Заключается он в следующем. Педагог, находясь за спиной ребенка, берет его руки в свои и выполняет ими необходимые операции. При этом все они комментируются, т.е. проговариваются.

Отсюда методика обучения выполнению конкретных операций, действий с предметами предполагает четко организованное руководство педагогом действиями учащихся.

С приобретением детьми определенного практического опыта многим из них бывает достаточно хорошей инструкции для выполнения сложного практического действия, однако в случаях затруднений необходимо прибегать к способу сопряженных действий.

Этот способ наиболее эффективно позволяет «соединять» слова с соответствующими им действиями и тем самым преодолевать характерный для

детей с нарушением зрения разрыв между теоретическими знаниями и практическими умениями.

Конечно, речевое объяснение часто требует больше времени, чем само действие, и задерживает его выполнение. Однако не следует им пренебрегать, так как при нарушенном зрении слова позволяют восполнить отсутствие или недостатки зрительного восприятия.

Учитывая непереоценимое значение собственной предметно-практической деятельности учащихся на занятиях по СБО, практические работы должны занимать особое место. Именно они позволяют детям научиться выполнять необходимые повседневные действия по личной гигиене, приему пищи и поведению за столом, уходу за собой, за одеждой и обувью, мелкому ремонту одежды, уходу за жилым помещением.

На занятиях по СБО практическая работа по освоению того или иного навыка включает в себя инструктаж, специфическую для инвалидов по зрению демонстрацию правильных приемов выполнения действия, повторение учащимися этого действия.

Прежде чем приступить к обучению выполнению того или иного действия, необходимо определить, способен ли учащийся справиться с поставленной задачей. Практическое освоение навыка может проводиться только после выяснения того, насколько данный навык соответствует возможностям учащегося. Например, нельзя упражнять ребенка в налипании горячего чая в бокал, если он не научился еще наливать холодную воду. Многие предметы и орудия труда, используемые на занятии, могут быть детям не знакомы. Поэтому первым условием формирования трудового действия является знакомство с объектами труда, а уже потом овладение техническими приемами работы с ними.

На занятиях по СБО в число отстающих нередко попадают дети, успешно овладевающие общеобразовательными предметами. Как правило, это является следствием того, что многих из них до школы родители развивают интеллектуально, но полностью отстраняют от бытовых дел, а иногда и простого самообслуживания. Поэтому важно так организовать занятия, чтобы у безынициативных детей пробудить интерес и стремление к познаниям в социальной и бытовой сферах жизни человека, а главное, обрести веру в свой успех.

В качестве примера учета индивидуальных возможностей учащихся рассмотрим подготовку педагога к одному из занятий по разделу «Питание».

Планируя коллективное приготовление какого-либо блюда следует заранее продумать, какие ингредиенты понадобятся, нарезку каких из них поручить конкретным учащимся, какая помощь им может потребо-

ваться, какую работу нужно провести с самым «трудным» учеником. Так на занятии, целью которого является обучение детей приготовлению салата, сначала с детьми проводится беседа, в ходе которой определяется необходимый перечень продуктов и последовательность действий. Затем распределяются обязанности и рабочие места. «Трудного» ребенка педагог может поупражнять в нарезке какого-либо ингредиента. Если и это пока еще ребенку недоступно, то его надо познакомить, привлекая все сохранные анализаторы (посмотреть, понюхать, потрогать руками, обследовать ложкой и т.п.), с тем, в каком виде берутся ингредиенты, как они подготавливаются для салата. Например, объяснить, что яйца варят вкрутую, остужают, чистят и нарезают; зелень перебирают, моют, дают стечь воде и затем нарезают; и т.д. Обходя с этим ребенком рабочие места, педагог параллельно корригирует (если это необходимо) действия остальных учащихся, а «трудный» ребенок знакомится с продуктами и результатами нарезки.

После того как все ингредиенты для салата будут подготовлены, работа может быть построена по-разному. Один из вариантов может быть следующим. «Трудный» ученик ставит на стол большую миску, предварительно с учителем или самостоятельно взяв ее оттуда, где она постоянно находится. Каждому ребенку предлагается пересыпать подготовленный им продукт в миску. Затем «трудный» ученик все перемешивает и заправляет салат.

Коллективный труд имеет огромное значение и для социализации детей. В ходе коллективной работы они учатся выделять ориентиры, которые помогают слепым и слабовидящим контролировать свои действия в коллективе, согласовывать их с работой других.

В тех случаях, когда в процессе изучения темы есть опасность получения детьми травмы или нанесения ими ущерба школьному имуществу, следует подбирать такие пособия, которые позволят избежать неприятностей.

Например, обучение детей правилам сервировки стола целесообразно проводить с использованием не бытующей посуды, а предметов-заместителей (кубиков, кругов, цилиндров, брусков и т.п.), макетируя с их помощью возможные варианты сервировки. На этапе закрепления материала можно воспользоваться одноразовой и металлической посудой, а настоящую посуду использовать в процессе доведения навыка до умения, естественно, соблюдая при этом правила безопасности.

Некоторые занятия целесообразно проводить в классных комнатах. Это относится, например, к теме «Уход за жилищем». Ведь младшие школьники значительную часть времени проводят в классе и здесь на практике постигают функции дежурного. Именно поэтому поливать цветы, вытирать классную доску, пыль со столов и подоконников, подметать пол и т.д.

их надо учить, прежде всего, в тех помещениях, где им этим приходится заниматься. Только при таком подходе младшими школьниками могут быть действительно поняты и восприняты рекомендации по технике безопасности, по рациональному распределению физической нагрузки, выбору последовательности уборки.

При проведении практических работ следует распределять работу между всеми детьми в зависимости от их возможностей. Деятельность учащихся на занятиях следует организовывать таким образом, чтобы они сами брали с полок, подавали и/или использовали ингредиенты. Это позволит всем детям принимать посильное участие в практической работе, от занятия к занятию совершенствоваться, а главное, как уже говорилось выше, будет приучать их к соблюдению строго определенного порядка в быту, к пониманию того, что такой порядок при нарушении зрения экономит время.

В ходе наблюдения за детьми в естественных условиях, за их поведением в повседневных ситуациях, можно определить, какие навыки и в какой мере сформированы у детей. Часто учащиеся создают свои собственные способы выполнения заданий, открывая их в ходе самостоятельного (без обучения) выполнения. Особое внимание следует обращать на знание учащимися правил безопасности выполнения осваиваемых действий и операций. Более того, на каждом занятии по СБО строго должны соблюдаться правила безопасности в условиях зрительного дефекта.

Например, учителю надо всегда класть ножи (если они не размещены на специальной подставке с ячейками для лезвия каждого ножа, а лежат в ящике горизонтально) ручкой вправо, а лезвием соответственно влево, так как у большинства детей ведущей является правая рука. При этом учащимся надо объяснить рациональный прием поиска нужного ножа. (Предполагается, что педагог уже познакомил детей с имеющимися в кабинете ножами, т.е. они знают количество ножей, из какого материала сделаны их ручки, лезвия и т.д.) Для этого левая рука выдвигает ящик, а правая находит его правый край, опускается в ящик и перебирает ручки ножей, отыскивая нужный нож. Как правило, ножи в одном наборе отличаются по размеру ручек, а не по материалу и форме. При необходимости выбора ножа по лезвию руки должны действовать очень осторожно.

Аналогичным образом надо знакомить учащихся и с другими безопасными приемами работы в условиях зрительного дефекта и строго контролировать точное их соблюдение.

Приведем также пример формирования специальных знаний, умений и навыков в процессе изучения раздела «Личная гигиена».

Формированию у учащихся навыков личной гигиены систематически уделяется внимание с первых дней их пребывания в школах для детей с нарушением зрения. Но, к сожалению, среди слепых и слабовидящих, окончивших специальные школы, имеется немалое число людей, недостаточно владеющих навыками ухода за телом, зубами, волосами, глазами и т.д.

Например, человек умывается, но при этом плохо промывает глаза, а больные глаза требуют большего ухода. Но слепые и слабовидящие не видят, как выглядят непромытые глаза, и без специального обучения не контролируют их чистоту с помощью осязания. Следовательно, применительно к приведенному примеру детям надо объяснить, как красиво смотрятся они с чисто вымытыми глазами. Конечно, одних объяснений недостаточно. Всех детей с нарушением зрения надо научить определять чистоту глаз с помощью осязания, а затем сформировать навык мыть их не только утром и вечером, но и в течение дня.

При чистке зубов людям с дефектом зрения также целесообразно пользоваться специальным способом. При плохом зрении или его отсутствии зубную пасту удобно выдавливать не на щетку, а прямо в рот. Тогда паста не будет падать с щетки в раковину, что часто случается не только у слепых и слабовидящих, но и у зрячих с монокулярным характером зрения. Ртом же человек очень легко может контролировать объем выдавливаемой пасты. Конечно можно выдавливать пасту и на щетку, но тогда, продвигая кончик тюбика вдоль щетки, надо постоянно сохранять контакт между ними и чувствовать его, чтобы, не приближая щетку и тюбик к глазам, правильно распределить пасту по щетке. При этом нужно быть настолько точным, чтобы паста не стекла за края щетки.

Из двух описанных приемов первый гораздо удобнее и экономичнее. Здесь педагогу важно только довести до сознания учащихся преимущества приема и показать, как им пользуются на практике. Для этого сначала педагогу самому надо выдавить достаточное для одного раза количество пасты, а ребенку взять тюбик с выдавленной пастой и губами и языком тщательно обследовать выдавленное количество пасты. Дело в том, что осязательная чувствительность во рту гораздо выше и ребенку следует запомнить именно оральные ощущения.

Для самостоятельного выдавливания пасты ребенка надо научить нажимать на тюбик до тех пор, пока он не ощутит во рту именно этот знакомый уже объем пасты. Слабовидящий ребенок может, конечно, сначала выдавить пасту длиной примерно в 1 см, а затем ее взять в рот. Однако самым удобным для всех, страдающих тяжелым нарушением зрения, остается способ выдавливания зубной пасты непосредственно в рот.

Большую сложность при глубоком нарушении зрения представляет стрижка ногтей. Нередки случаи, когда слепые и слабовидящие не только не умеют подстричь ногти ровно, но и наносят себе ранения. Последнее к слабовидящим относится не в меньшей, а даже в большей степени, чем к слепым, ибо при низком зрении дети могут ранить (и, к сожалению, случается, что и ранят) не только пальцы, но даже глаза, веки, нос, потому что используют не осязание, а слабое зрение.

Для того, чтобы человек с плохим зрением не подносил ножницы близко к глазам, ему надо сначала объяснить, как важно научиться осязанием определять место стрижки и ножницами чувствовать, какая часть ногтя захватывается (инструментальное осязание).

Затем следует потренироваться в стрижке ногтей с осязательным контролем. Конечно, если ребенок имеет какое-то зрение, то он должен его использовать, но надо учить держать руки как можно дальше от глаз, то есть примерно на том же расстоянии, что и нормально видящие. Со стороны это будет выглядеть обычной стрижкой ногтей, а на самом деле описанный прием поможет компенсировать отсутствие или недостаток зрения.

С младшего школьного возраста детей с нарушением зрения, так же как нормально видящих, необходимо приучать содержать в чистоте предметы личной гигиены: расческу, мыльницу, зубную щетку и т.п.

Важной составляющей обучения детей выполнению какого-либо действия является анализ задания. Надо специально учить детей разбивать задание на отдельные этапы, определять их последовательность, свою подготовленность к выполнению необходимых операций.

Иными словами, детей надо учить определять:

- часть (или части) задания, которая вызывает затруднения и требует дальнейшего освоения;
- часть (или части) задания, которая уже освоена, но требует постоянной практической тренировки;
- часть (или части) задания, которая изучена так, что может быть выполнена самостоятельно;
- способы, необходимые для самостоятельного выполнения задания.

В целом такой анализ способствует адекватной оценке учащимися своих возможностей, что также имеет коррекционное значение. Напомню, что в литературе по тифлологии имеются данные, указывающие на то, что переоценка и недооценка своих возможностей характерна для детей с нарушением зрения гораздо в большей мере, чем для нормально видящих (Л.И. Плаксина, А.М. Виленская, С.Е. Гайдукевич и др.).

Таким образом, предметом постоянного внимания учителя на занятиях по СБО должно стать обучение детей планированию практической деятельности. Перед началом любого дела полезны, например, такие вопросы:

- Что мы будем делать? (Что мы собираемся делать? Что мы планируем сделать?)
- Что для этого нужно?
- С чего надо (можно) начать?
- И т.п.

В процессе закрепления изученного материала практические работы проводятся в трех основных вариантах:

- повторение ранее выполненных практических работ с целью уточнения и закрепления знаний и умений;
- специальные тренировочные задания (утюжка и складывание отдельных предметов туалета; нарезка хлеба, чистка овощей, нарезка овощей и т.п.);
- выполнение заданий с целью обучения применению знаний.

Важнейшим методом, используемым на занятиях по СБО, должна быть сюжетно-ролевая игра. Она ценна как средство усвоения детьми социального опыта через тот вид деятельности, который для младших школьников является наиболее привлекательным. Однако использование этого метода требует от педагога, прежде всего, знания особенностей формирования у детей с нарушением зрения этого вида деятельности.

Известно, что развитие игровой деятельности у детей с патологией зрения отстает по сравнению с нормально видящими. У многих слепых и слабовидящих детей игра носит чисто вербальный характер. Они зачастую не могут воспроизвести те действия, о которых говорят. Поэтому использование игры (в частности, сюжетно-ролевой) необходимо сочетать с коррекционной работой по развитию у учащихся этого вида деятельности.

Только при таком подходе игра действительно будет облегчать усвоение детьми программного материала и формирование у них навыков общения.

Организацию и проведение игры осуществляет педагог. Однако при проведении игры следует предоставлять детям достаточно самостоятельности и возможности фантазировать, стимулируя активное участие в игре каждого ребенка.

В курсе социально-бытовой ориентировки значительное место занимают также экскурсии. Они позволяют проводить занятия и достигать поставленных учебных задач в естественных условиях. Экскурсии могут предварять изучение темы, могут быть текущими в контексте ее изучения или завершающими. Сами экскурсии могут носить ознакомительный

характер или практический, когда в ходе проведения экскурсии отрабатываются какие-либо практические действия. В любом случае проведение экскурсии требует от учителя тщательной подготовки.

Он должен сам заблаговременно посетить место, в которое собирается вести своих учеников, договориться о возможной помощи, иметь четкий план будущей экскурсии и своих действий.

В этом материале были рассмотрены основные подходы к организации и отбору методов обучения на занятиях по СБО. В заключение особо заметим, что какие бы методы ни применялись, всегда надо опираться на все сохраненные анализаторы учащихся. Систематичность в этой работе приучает детей рационально использовать свои возможности и, как следствие, формирует компенсаторные навыки.

3. Контроль за качеством усвоения обучающимися программным материалом курса «Социально-бытовая ориентировка»

Усвоение содержания курса СБО, как и других коррекционных курсов, необходимо контролировать. Причем контроль и учет качества знаний, умений и навыков является таким же важным этапом обучения, как изучение и закрепление программного материала.

Прежде всего, контроль должен осуществлять тифлопедагог, непосредственно проводящий занятия по СБО. Проверка позволяет ему выявить пробелы в знаниях и умениях учащихся, что необходимо для своевременного устранения недостатков обучения. Кроме того, для учителя проверка и оценка результатов обучения является показателем правильности выбора методов и методик обучения, организации учебного процесса, отбора и использования дидактического материала, выявления индивидуальных затруднений учащихся. Таким образом контроль выполняет диагностическую функцию, что, в свою очередь, позволяет педагогу проводить занятия не формально, а с учетом индивидуальных проблем ребенка.

На занятиях по СБО следует использовать разные виды контроля: предварительный, текущий и итоговый.

Предварительная проверка, как знаний, так и умений целесообразна в начале учебного года или перед изучением новой темы. Она служит выявлению исходного уровня учащихся, на который можно опереться при изучении нового материала, а также для выявления того учебного материала, который слабо усвоен и требует повторения.

Текущая проверка показывает, могут ли учащиеся выполнять задания, связанные с изучаемой темой, самостоятельно и какие трудности они при

этом испытывают. Текущий контроль может осуществляться в процессе рассказа (изложения) учащимися хода (т.е. алгоритма) выполнения ими задания, учета ответов детей в процессе закрепления и повторения изученного материала, анализа результатов их практической деятельности. По итогам текущей проверки педагог может сделать вывод о возможности продолжения изучения темы или о необходимости дополнительных разъяснений.

Итоговый контроль позволяет проверить знания и умения, учащихся после изучения раздела или разделов в конце учебной четверти или учебного года.

При оценке практических навыков, учащихся необходимо учитывать следующие параметры:

1. Уровень самостоятельности выполнения задания:
 - полностью самостоятельно;
 - с частичной помощью, которая может исходить от педагога, одноклассника, родителей;
 - нуждается в значительной помощи или в специальном обучении.
2. Уровень соблюдения требований безопасности:
 - высокий – ученик знает правила безопасности и соблюдает их;
 - средний – знает правила, но не соблюдает их или знает правила, но не в полном объеме, поэтому действует соответственно своим знаниям;
 - низкий – плохо знает правила и соответственно плохо их соблюдает или вовсе не знает правила и соответственно вообще их не выполняет.
3. Уровень соответствия способов выполнения задания тем, которые наиболее рациональны при нарушенном зрении:
 - высокий – задание выполняется с рациональным использованием сохранных анализаторов;
 - средний – недостаточно рациональное использование анализаторов;
 - низкий – нерациональное использование сохранных анализаторов.
4. Уверенность выполнения задания.
5. Скорость выполнения задания.
6. Качество выполнения задания:
 - правильно;
 - с незначительными ошибками;
 - неверно;
 - отказ.

7. Эстетичность выполнения задания: правильность осанки и позы, аккуратность.

Полная самостоятельность проявляется в том, что все действия учащийся выполняет не только без чьей-либо действенной помощи, но даже без словесных подсказок и указаний.

Соблюдение правил безопасности при выполнении практического действия является одним из важнейших показателей сформированности соответствующего навыка. Оно предполагает знание и понимание того, что может представлять реальную угрозу как для своего здоровья, так и для здоровья окружающих. Соблюдение правил безопасности означает, что предметно-практическая деятельность осуществляется с обеспечением собственной безопасности ученика и безопасности окружающих его людей. Уверенность при выполнении задания, какой-либо операции или демонстрации навыка выражается в том, что учащийся ни от кого не ждет помощи, правильно планирует последовательность выполнения задания, своих действий, стремится все сделать самостоятельно.

Эффективность контроля и учета качества усвоения учащимися программного материала можно обеспечить применением разнообразных методов: беседы, наблюдения за деятельностью учащихся, самостоятельные практические работы, сюжетно-ролевые игры.

Метод практических работ и сюжетно-ролевые игры для проверки качества усвоения курса СБО имеют особое значение. Это обусловлено тем, что именно задания практического характера позволяют выявить детей, которые не могут подкрепить конкретными действиями свои хорошие и даже отличные знания о том, что и как надо делать.

Помогать педагогу, проводящему занятия по СБО, контролировать качество формируемых у учащихся на занятиях по СБО знаний и навыков должны все участники педагогического процесса: воспитатели, учителя по общеобразовательным предметам, а также руководители досуговых кружков. Заметим, что их контроль состоит, в основном, в обобщении своих наблюдений за поведением и действиями каждого конкретного ребенка. Так, учитель начальных классов по своим наблюдениям за тем, как дети готовятся к уроку физкультуры, может сообщить педагогу, ведущему курс СБО, кто из них не умеет складывать одежду, путает лицевую и изнаночную стороны, плохо ориентируется в деталях одежды и поэтому долго одевается.

Особую роль в контроле за усвоением содержания программы по СБО играет воспитатель. Действительно, опираясь на свои наблюдения за учащимися во внеурочное время, воспитатель может помочь педагогу разобраться без специальных проверочных заданий в том, что у ученика полу-

чается в плане социально-бытовой ориентировки, а с чем он еще не справляется. Однако помощь педколлектива школы преподавателю курса СБО состоит не только и не столько в констатации знаний и умений учащихся на основе наблюдений за их жизнью в школе, сколько в содействии усвоению ими программного содержания названного курса.

4. Роль и место коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке в абилитационной работе с детьми с нарушением зрения, обучающимися в начальной школе

Как отмечалось выше, затрудненность, а при слепоте и невозможность подражания предметно-практическим действиям на основе зрительного восприятия, требуют более детального, поэтапного показа действия, многократного повторения его вместе с учеником «рука в руку», а главное длительных тренировочных упражнений.

Никакие, даже самые талантливые, педагоги не справятся с этой задачей в одиночку лишь средствами занятий по курсу СБО. Успех овладения навыками незрячими и слабовидящими детьми может быть обеспечен только в том случае, если формируемые навыки систематически закрепляются и вводятся в повседневную жизнь учащихся всеми, работающими с ними педагогами. А эта задача, в свою очередь, может быть решена лишь совместными усилиями всех педагогов, работающих с конкретными детьми.

Таким образом, реализация абилитационных задач, решаемых курсом СБО, предполагает, с одной стороны, разграничение обязанностей тифлопедагогов, ведущих коррекционные занятия (в том числе и по СБО), преподавателей общеобразовательных дисциплин, воспитателей, руководителей досуговых кружков, а с другой – их тесную взаимосвязь.

В начале учебного года на малом педсовете (присутствуют педагоги, непосредственно работающие в данном классе) целесообразно обсудить, в какой именно коррекционной помощи нуждается каждый учащийся и в какой мере. Малые педсоветы помогут учителям, проводящим коррекционные занятия, разделить класс на подгруппы по уровню социально-бытовой ориентировки, составить в случае необходимости план индивидуальной работы. Целесообразно всех участников малого педсовета познакомить с тематикой всех коррекционных курсов, в том числе и курса СБО, и уточнить долю участия в общем деле каждого из них.

Особую ценность для формирования у учащихся специальных знаний, умений и навыков представляет взаимодействие преподавателя курса СБО с воспитателями, которым также принадлежит большая роль в расширении

социальных связей учащихся с окружающей жизнью. Организация повседневной жизни учащихся в школе, различные культпоходы, экскурсии и другие мероприятия, проводимые воспитателями, способствуют преодолению изоляции школьников с нарушением зрения, что весьма ценно в плане формирования навыков социальной адаптации, а также обогащения их опыта по вопросам социально-бытовой ориентировки.

Содержание работы воспитателя в школах для детей с нарушением зрения практически по всем направлениям тесно связано с программой курса СБО. Поэтому, ознакомившись с ней в начале учебного года, воспитатель может в процессе выполнения своих функциональных обязанностей не формально и эффективно закреплять материал, изучаемый детьми на занятиях по СБО. Заметим, что работа воспитателя не должна копировать занятия по СБО. Воспитатель в своей практической деятельности, в основном, закрепляет у детей те знания и умения, которые они получают на занятиях по СБО, включает эти знания и умения в комплексы социального поведения, помогая тем самым учителю формировать у учащихся прочные навыки.

Так, при изучении темы «Жилище» на занятиях по СБО дети в разные годы обучения знакомятся с правилами уборки жилого помещения. Воспитатель же, организуя деятельность детей по самообслуживанию, повторяет с ними необходимые правила и следит за тем, чтобы учащиеся их соблюдали во время выполнения обязанностей дежурного в классе, столовой, спальне. Причем объем обязанностей дежурного по самообслуживанию от класса к классу расширяется в соответствии с содержанием программы по СБО.

Другие примеры:

1. На занятиях по СБО педагог специально учит детей правильному выполнению правил личной гигиены. Воспитатель в распорядке дня учащихся (утренний и вечерний туалет, переодевание после уроков, одевание на прогулку и т.д.) помогает совершенствовать им навыки личной гигиены и самообслуживания в процессе выполнения детьми соответствующих действий.

2. Педагог на коррекционном занятии по СБО дает учащимся теоретические сведения и формирует первоначальные умения по уходу за одеждой, а воспитатель в повседневной бытовой обстановке интерната отрабатывает способы действий и доводит их до навыков, привычек (например, непременно и правильно сушить намокшую одежду). Он же в случае необходимости сообщает учителю по СБО о конкретных трудностях учащихся для того, чтобы специалист помог решить имеющиеся у детей проблемы.

3. На занятии по СБО учащиеся от педагога узнали о службах отделения связи, а на почту пошли в свободное от уроков и занятий время вместе с воспитателем, чтобы применить теоретические знания на практике: купить

открытки, отправить письма, выписать воспитателю или кому-нибудь другому газету, пообщаться с работниками отделения связи; сориентироваться в этом учреждении с тем, чтобы понять, как именно можно воспользоваться его услугами.

Таким образом, совместная работа преподавателя СБО и воспитателя позволяет совершенствовать навыки учащихся, применять полученные знания и сформированные умения в конкретных жизненных ситуациях.

Закреплению материала курса СБО на общеобразовательных уроках способствует то, что некоторые темы программы по СБО частично совпадают с отдельными темами таких учебных предметов, как «Ознакомление с окружающим миром», «Природоведение», «Математика» и др.

Например, в 1-м классе такие разделы курса СБО, как «Семья», «Культура поведения», «Личная гигиена», отражены в программе по ознакомлению с окружающим миром в разделе «Дом и школа».

Темы разделов «Транспорт» и «Связь» по содержанию созвучны с некоторыми темами раздела «Наш город (семья)» программы курса по ознакомлению с окружающим.

На уроках математики дети знакомятся с денежными знаками, мерами веса, площади и объема, которые в соответствии с программой должны использоваться на занятиях по социально-бытовой ориентировке, что усиливает практическую значимость математических знаний. В свою очередь решение на уроках математики задач с использованием данных о стоимости тех или иных продуктов питания, предметов домашнего обихода, услуг предприятий бытового обслуживания и т.п. положительно сказывается на социальной компетентности учащихся.

На уроках труда предусмотрено овладение детьми целым рядом знаний и умений, использование которых на занятиях по СБО значительно повышает их эффективность.

Выполнению программных задач курса СБО способствует единство требований к учащимся всех членов педколлектива. Так, никто из педагогов не должен оставаться равнодушным к внешнему виду ученика, к гигиеническому состоянию помещений, в которых они (педагоги) находятся с учащимися. Единые требования к учащимся относительно чистоты и аккуратности (умыты, причесаны, пуговицы застегнуты, рубашки заправлены и т.п.) повысят (и повышают) качество формирования навыков личной гигиены. Конечно, такой подход необходим и при выполнении других программных требований.

В свою очередь преподаватель СБО тоже должен в своей деятельности по возможности закреплять все то, чему учатся дети на общеобразователь-

ных уроках и других коррекционных занятиях. Например, изготовленные детьми на уроках труда поделки целесообразно использовать в сюжетно-ролевых играх, в которых дети учатся дарить и принимать подарки, что предусмотрено в таких разделах программы по СБО как «Культура поведения» и «Семья».

Точно так же на занятиях по социально-бытовой ориентировке надо уделять внимание практическому применению знаний, полученных на уроках русского языка. Необходимо следить за правильностью речи детей, ее полнотой и последовательностью, умением правильно и логично рассуждать. Необходимо развивать в детях умение спрашивать, правильно формулируя вопросы, давать четкие развернутые ответы.

Из сказанного следует, что каждому педагогу очень важно ориентироваться в содержании общеобразовательных предметов и коррекционных курсов в целом, чтобы определять глубину изучения тем, которые находят отражение в программах, по которым работают его коллеги. Такой подход позволяет показать учащимся ценность знаний и умений, получаемых на занятиях по СБО, а также обеспечивает более широкое повторение и закрепление материала курса СБО или предварительное ознакомление с ним.

Закреплению и совершенствованию знаний, формируемых на занятиях по СБО, способствует использование во внеурочное время описанного выше кабинета. Он может, например, использоваться воспитателем и учителем начальных классов для подготовки с учащимися и проведения классных праздников. При этом для закрепления навыков социально-адаптивного поведения взрослые должны строго следить за тем, чтобы дети тщательно соблюдали в кабинете порядок, заведенный преподавателем СБО.

Сложность выполнения этого важнейшего для человека с патологией зрения требования состоит в том, что зрячие педагоги недооценивают его, т.е. сами не придают значения необходимости скрупулезной расстановки пособий, посуды, стульев и т.п. (то есть всего того, что использовалось) только на определенные для них места.

Таким образом эффективная реализация программных требований курса СБО возможна только при условии тесной взаимосвязи всех участников педагогического процесса. При этом на коррекционных занятиях учащимся сообщаются предусмотренные программой по СБО знания, у них формируются первоначальные представления и умения, преодолеваются индивидуальные трудности овладения сложными для них действиями. Отработка умений, доведение их до автоматизированных навыков — это дело всех работающих с детьми педагогов.

Овладение детьми социальным опытом, усвоение ими норм поведения в обществе, закрепление умений обслуживать себя должно осуществляться и в семье.

К сожалению, многие родители детей с нарушением зрения, не умея помочь своему ребенку, полностью перекалдывают на школу все проблемы их подготовки к самостоятельной жизни.

Однако этих проблем так много, что без участия семьи успех в реабилитационной работе, связанной с социально-бытовой ориентировкой, никогда не будет полным.

При включении родителей в проводимую школой коррекционную работу необходимы не только и не столько родительские собрания, сколько практические занятия по демонстрации способов выполнения учащимися трудных для них предметно-практических действий (глажения, чистки овощей, обуви и т.п.) и результатов обучения.

Такие занятия особенно полезны перед каникулами. Формы проведения могут быть самыми разнообразными. Главное то, что все они должны быть направлены на демонстрацию успехов учащихся и путей преодоления возникающих трудностей. Например, в присутствии родителей дети могут сдавать зачет по основным разделам курса СБО.

Можно раздать родителям памятки с перечислением тех конкретных заданий (бытовых обязанностей), которые ребенок умеет уже выполнять, но ему еще необходимо дома потренироваться.

В школе желательно иметь несколько видеокассет с демонстрацией приемов выполнения слепыми и слабовидящими домашней работы: подметания пола, чистки пылесосом ковра, вытирания пыли и др. Просмотр таких видеоматериалов очень полезен для изменения взгляда родителей на возможности человека с нарушением зрения и их отношения непосредственно к своему ребенку.

Увидев, каким образом слепые и слабовидящие школьники делают то, что зрячим родителям казалось невозможным, они начинают доверять своему ребенку и предоставлять ему больше самостоятельности.

Преподавателю СБО, воспитателю и учителю начальных классов необходимо поддерживать постоянный контакт с родителями, привлекать их к сотрудничеству с собой в деле овладения их детьми знаниями и умениями, предусмотренными программой по СБО.

Родителям следует объяснять, что именно они должны требовать от своих детей, какие поручения им давать, как при необходимости объяснять способ выполнения того или иного действия.

Формированием умений социально-бытовой ориентировки не исчерпывается работа по социально-бытовой адаптации слепых и слабовидящих детей. Практика выполнения любого конкретного умения неотделима от желания ребенка выполнить то или иное действие. А комплекс желаний и представлений ребенка тесно связан с формированием его личности. С одной стороны, все изучаемые действия должны быть максимально включены в практическую деятельность детей, в том числе, с предоставлением им возможности выполнять все действие или его часть при возникновении потребности в этом действии. С другой стороны, любое действие обеспечивают потребности ребенка, которые также необходимо формировать, например – потребность чистить зубы, основываясь на тактильных, вкусовых и других ощущениях, то есть действие должно быть личностно мотивировано. Особое место для закрепления формируемых на занятиях по СБО навыков имеет включенность в этот процесс родителей слепых и слабовидящих детей, а в школах-интернатах для детей с нарушением зрения включенность воспитателей, которые могут делать это средствами своей профессиональной деятельности в режиме дня школьников. Только таким образом может быть достигнуто рекомендованное ФГОС НОО для детей с ОВЗ формирование личностных и метапредметных результатов обучения, особенно в области жизненной компетенции детей.

Вопросы и задания

1. Чем обусловлены особенности социально-бытовой адаптации детей с нарушением зрения?
2. В чем состоит главное назначение коррекционного курса СБО в процессе обучения слепых и слабовидящих детей?
3. Какие задачи призван решать коррекционный курс СБО в процессе обучения школьников с нарушением зрения.
4. Сформулируйте суть специальных знаний, умений и навыков, формируемых у детей с нарушением зрения на занятиях по СБО.
5. В чем состоит методическая подготовка учителя к организации работы слепых и слабовидящих учащихся с наглядными пособиями?
6. Раскройте суть основного методического приема в процессе обучения детей с нарушением зрения выполнению предметно-практических действий.
7. Разложите на этапы процесс обучения детей с глубоким нарушением зрения какому-либо предметно-практическому действию.
8. Перечислите наиболее целесообразные виды контроля усвоения слепыми и слабовидящими школьниками программного материала коррекционного курса по СБО.

Список литературы

1. Денискина В.З. Коррекционный курс «Домоводство и самообслуживание» в старших классах для детей с нарушением зрения: Методические рекомендации. – Уфа, 1996.
2. Овладение инвалидами по зрению умениями и навыками самообслуживания и ведения хозяйства / под ред. Э.М. Стерниной, В.А. Феоктистовой. – Воронеж, 1992.
3. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида. – М.: «Город», 1999.
4. Руцкая Е.Н. Организация работы по домоводству и самообслуживанию: Учеб. пособие. – М.: ВОС, 1987.
5. Руцкая Е.Н., Капрова А.Г. Ведение домашнего хозяйства инвалидами по зрению. – М.: ВОС, 1988.
6. Содержание и методы коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции / под науч. ред. док. психол. наук профессора Л.И. Солнцевой. – М.: ВОС, 1990.
7. Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения (перспективное планирование и конспекты специальных коррекционных занятий) / под ред. Е.Н. Подколзиной. – М.: Город Детства, 2007.
8. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры / под ред. Е.Н. Подколзиной. – М.: Город Детства, 2006.

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Основной целью курса СБО является реализация практической подготовки школьников к самостоятельной жизни и трудовой деятельности в современных условиях; овладение детьми в условиях целенаправленного обучения опытом социального поведения для наиболее полной их реабилитации и интеграции в социуме; повышение общего и речевого развития учащихся, имеющих нарушения слуха.

Обучение по данному предмету решает следующие задачи:

- освоение детьми нового социального опыта с использованием разных видов речи;

-
- развитие мотивации к дальнейшему овладению социальным опытом и социальными ролями;
 - накопление и развитие представлений об окружающем мире;
 - накопление опыта социального поведения и регуляция собственного поведения;
 - развитие личностных качеств школьника, его внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх, в ходе овладения языковым материалом и социальным опытом;
 - развитие процесса самопознания и самосознания;
 - формирование полноценной речевой деятельности через овладение речью как средством общения, средством познания;
 - развитие познавательных и творческих способностей; обеспечение коммуникативно-психологической адаптации школьников к социальному миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использование устной речи как средства полноценного средства общения в социуме;
 - накопление опыта развития взаимоотношений со слышащими сверстниками и взрослыми.

Деятельностный характер предмета «Социально-бытовая ориентировка» соответствует природе младшего школьника, воспринимающего мир целостно и эмоционально. Это позволяет включать речевую деятельность в другие виды деятельности, свойственные ребенку данного возраста (игровую, познавательную, художественную, эстетическую и т.п.), дает возможность осуществлять разнообразные связи с предметами, изучаемыми в начальной школе и формировать межпредметные общеучебные и метапредметные умения и навыки.

Занятия по СБО направлены на сокращение разрыва в общем и речевом развитии глухих детей и их нормально развивающихся сверстников. Важно не только адаптировать воспитанников в ближайшем окружении, выводя их за рамки своего коллектива, но и включить их в коллектив слышащих, в процесс общей трудовой, деятельности, совместных игр, прогулок, экскурсий, развлечений. Во взаимодействии с окружающими дети овладевают культурой общества, у них формируется система нравственных понятий, представлений, появляется опыт социально-эмоционального поведения.

Исходя из того, что трудности в общении с окружающими, которые испытывает ребенок с нарушением слуха, влияют на формирование его личностных качеств, содержание курса предусматривает прежде всего усвоение знаний о себе как о человеке и личности в системе «я — об-

щество». Начиная с первоначальных представлений о самом себе, о семье, о школе, постепенно осуществляется формирование самосознания школьника. Важное значение имеет формированию представлений и понятий об окружающем мире.

От овладения языком в большой степени зависит преодоление последствий глухоты, возможность обучения глухих детей основам наук и полноценное включение лиц с нарушением слуха в коллектив слышащих, в общественную жизнь.

Для обеспечения целенаправленного личностного развития детей, подготовки их к самостоятельной жизни программа предполагает интегрированный подход к формированию личностных качеств, комплексную поддержку глухих школьников в системе СБО, реализуемую с учетом их возрастных возможностей и особых образовательных потребностей, по следующим разделам работы: познавательная культура, нравственная культура, трудовая культура и социальная адаптация, профессиональная ориентация, коммуникативная культура. Выделение разделов достаточно условно, так как названные направления работы по СБО тесно связаны между собой и имеют место на всех годах обучения.

Однако для разных возрастных этапов отдельные из них являются доминирующими.

Так, на первом этапе работы большое внимание уделяется трудовой, социальной адаптации и коммуникативной культуре глухих школьников: расширению, закреплению и уточнению представлений, понятий об их ближайшем окружении, формированию элементарного опыта правового поведения, обогащению нравственного опыта.

На втором этапе работы основными являются: знания учащихся из области нравственной культуры, о явлениях общественной и социальной жизни, о стране, в которой они живут.

На третьем этапе внимание уделяется обогащению коммуникативной компетентности и расширению навыков интегративного взаимодействия в различных сферах жизни.

В соответствии с новыми Государственными стандартами внимание уделяется формированию метапредметных умений и универсальных учебных действий таких, как развитие личностных качеств (гражданских, нравственных), регулятивных, познавательных и коммуникативных. С содержанием некоторых тем дети знакомы по курсу «Окружающий мир». Работа по этим темам продолжается в 3–5 классах.

В процессе практической деятельности (игровой, трудовой, спортивной и др.), в процессе игр-тренингов знания постепенно закрепляются, расши-

ряются; формируются новые обобщения, жизненная компетентность, понятия и представления о социальной жизни, словарь и фразеология.

В программе предусмотрены элементы работы по ОБЖ (личная гигиена учащихся, гигиена приготовления и приема пищи, гигиена жилища, труда и отдыха, личная безопасность и др.).

Основные направления работы:

1. Познавательная культура.

Этот раздел работы включает в себя следующие образовательные линии:

- *«Познай себя»*. Знание о себе, своей семье, своих друзьях и окружающих; умение дать объективную оценку своим возможностям, оценке себе и своим отношениям с окружающими; социально-эмоциональное воспитание и развитие.
- *«Воспитание здорового образа жизни»*. Адаптация к режиму дня; соблюдение правил личной и общественной гигиены. Знание правил пожарной безопасности; безопасности дорожного движения; безопасности в экстремальных ситуациях, на воде, в лесу и пр.
- *«Я и общество»*. Представления об окружающей жизни, умение адаптироваться в ней; быт и культура быта; знание гигиенических требований к помещению; жилище (виды жилых помещений в городе и деревне); знакомство со средствами связи, почтой и почтовыми отправлениями, транспортом, медицинской помощью, культурой организации отдыха, торговлей, питанием (столовая, ресторан, кафе и др.); представления о культуре и истории глухих людей.

2. Нравственная культура.

Одной из основных составляющих всестороннего развития ребенка является нравственное воспитание и развитие, регулирующее его поведение в социуме, подготовку к самостоятельной жизни. Данный раздел работы предусматривает освоение норм культурного поведения, воспитание гуманных патриотических чувств, соответствующих качеств личности и морально-этических понятий и представлений, соответствующих норм этикета, в том числе речевого.

3. Трудовая культура.

В этом разделе предусматривается сообщение учащимся специальных знаний, выработка умений, навыков обслуживания себя и близких, ведения домашнего хозяйства: уборка помещений различного назначения, уборка уличных территорий, знание инструментов, хозяйственного и их применения; знание правил техники безопасности; питание, гигиена и технология приготовления пищи; одежда и обувь; виды одежды, обуви, головных уборов, их назначение; повседневный уход за одеждой и обувью; ремонт

одежды; культура труда и быта; назначение соответствующих предметов и служб бытового обслуживания. Составной частью раздела «Трудовая культура» является тема «Деловое общение».

4. Профессиональная ориентация.

Профессиональная адаптация школьников входит в систему их профессиональной подготовки наряду с такими направлениями этой работы, как профессиональное просвещение, профконсультация, профотбор и профессиональная подготовка в старших классах.

В социализации школьников значительное место уделяется профессиональной ориентации и профконсультации воспитанников.

Содержание этой работы предусматривает формирование представлений и понятий о профессиях, о производстве (в промышленности, в сельском хозяйстве; о больших предприятиях и малых, частных и государственных и др.); знакомство с трудом родителей, взрослых; формирование навыков обслуживания людей; обучение деловому общению; формирование элементарных экономических и правовых знаний.

5. Коммуникативная культура.

Социальная адаптация – это непрерывный коммуникативный процесс, в котором участвуют личность и общество. Именно поэтому данному разделу придается большое значение. Работа ведется по нескольким образовательным линиям: формирование коммуникативных способностей учащихся; организация их коммуникативной деятельности; овладение культурой общения; совместная деятельность школьников с нарушением слуха и слышащих учащихся (познавательная, коммуникативная); предусматриваются встречи со слышащими сверстниками.

Пропедевтическая работа с детьми с нарушением слуха проводится в направлении психологической подготовки, организации детского коллектива, коммуникативной подготовки. В этой работе большое внимание уделяется подготовке глухих учащихся к встречам со слышащими: содержанию их совместной деятельности (игровой, трудовой, спортивной и др.); содержанию просветительской работы как среди детей с нарушением слуха и их родителей, так и среди слышащих (обучающихся и педагогов образовательных организаций, их родителей).

Проблемы социальной адаптации и реабилитации детей, имеющих нарушения слуха, решаются через их включение в доступную общественно значимую деятельность: празднование общественных праздников, проведение спортивных соревнований, конкурсов в художественно-творческой деятельности; посещение служб быта, магазинов разного профиля, культурно-досуговых мероприятий (выставок, музеев, театров и др.).

Преимущественными формами и методами обучения являются практические работы, экскурсии, игры, беседы, рассказы, упражнения-тренинги, интернет-ресурсы. Система работы по СБО предполагает специальные занятия, которые проводятся два раза в неделю. Во всех классах часы занятий можно сдвигать, что позволяет педагогу проводить большие по объему практические работы или относительно дальние экскурсии.

Преимущественными формами и методами обучения являются практические работы, экскурсии, игры, беседы, рассказы, упражнения-тренинги, интернет-ресурсы. Система работы по СБО предполагает специальные занятия, которые проводятся два раза в неделю. Во всех классах часы занятий можно сдвигать, что позволяет педагогу проводить большие по объему практические работы или относительно дальние экскурсии.

Количество часов на тему и порядок их прохождения являются примерными. Они могут изменяться в зависимости от развития учащихся, условий обучения. Темы, указанные в программе, для изучения которых в школе нет соответствующих условий, могут заменяться другими. Занятия целесообразно проводить в специально оборудованном кабинете, имеющем место для теоретической (классный уголок) и практической (мягкая и кухонная мебель, плита, холодильник, посуда и т.д.) работы. Формы организации работы следующие: фронтальная, индивидуальная, парами, тройками, бригадами.

Вся коррекционно-воспитательная работа на первом этапе основывается на таких видах занятий, как предметно-практическая деятельность, самообслуживание, моделирование реальных ситуаций. Используется способность глухих детей к подражанию. Им показывают, как надо поступать в реальной ситуации, предлагаются на доске, карточках или плакатах опорные слова, словосочетания, иногда готовые реплики, помогающие в общении, организуются видеопросмотры аналогичных ситуаций. Даются сведения по ОБЖ.

На втором этапе работы доминирует практическая деятельность, беседа, рассказ; обязательна трудовая, профессиональная, психологическая и коммуникативная подготовка.

На третьем этапе расширяется и обогащается содержание образования, уделяется внимание формированию социально активной позиции, широко используется интерактивное общение, проектная деятельность, моделируются и обсуждаются реальные ситуации.

Учитель предлагает ученикам опорные слова и фразы как для реального общения, так и для обсуждения ситуации. Доступность сюжета, игровой и практический характер занятий, эмоциональное преподнесение материала –

все это является эффективным способом развития коммуникативных и жизненных компетенций глухих школьников.

Важным условием обучения глухих детей является постепенное расширение их социальных связей. Вследствие того, что глухие учащиеся не имеют большой практики посещения различного рода учреждений (магазины, службы быта и др.), педагог специально организывает знакомство с предприятиями общественно-бытового характера; проводит в стенах школы прием гостей; моделирует реальные ситуации на занятиях по СБО.

Создание реальной ситуации предполагает распределение ролей между ее участниками, которые вступают в определенные отношения между собой, что находит выражение в соответствующих действиях и репликах. Разыгрывая с детьми в младших классах жизненные ситуации в играх с куклами, в сюжетно-ролевых играх, в деловых тренингах педагог расширяет социальный опыт детей.

Такие упражнения в моделировании ситуаций могут являться пропедевтическими перед встречей глухих детей со слышащими сверстниками, с работниками на предприятиях, службах быта, магазинах, в путешествиях и т. п. Помимо специальных занятий система работы по социально-бытовой ориентировке предполагает активную трудовую деятельность школьников (самообслуживание, бытовой и общественно полезный труд) и социальную направленность преподавания общеобразовательных предметов, совместную деятельность со слышащими, организацию работы учителя с родителями, так как семья имеет самое большое влияние на процесс социализации ребенка.

Результаты освоения содержания учебного предмета.

Предметные. Обучающиеся должны *знать*:

- имена, отчества членов семьи, детей, окружающих взрослых, свою родословную, профессии людей; названия и сферу деятельности социокультурных учреждений;
- некоторые формы речевого и неречевого этикета в ситуациях общения в классе, в школе, со взрослыми, со сверстниками, во время совместных игр, занятий, праздников; при посещении служб Социально-бытового характера, в транспорте, в музеях, на выставках, в театре и др.;
- нормы поведения в различных ситуациях общения в классе, в семье, в школе, в магазине, в различных социальных ситуациях;
- правила поведения в кризисных ситуациях;
- правила ЗОЖ;

уметь:

- преодолевать психологический барьер в ситуациях общения в социуме;

-
- стремиться к достижениям в учебе, в жизни, в творчестве;
 - координировать свою работу с разными компонентами учебно-методического комплекта с рабочей тетрадью, видеофильмами, иллюстрациями, мультимедийными презентациями, ИКТ;
 - проигрывать различные роли в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного сотрудничества;

владеть:

- навыками вербальной и невербальной коммуникации в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх, в играх – тренингах;
- навыками самообслуживания, поведения в кризисных ситуациях;
- культурой делового общения (речевой этикет);
- навыками адекватного поведения и общения в социуме;

Универсальные учебные действия:

- понимать учебную задачу, предъявляемую для коллективной деятельности;
- планировать и осуществлять рефлексию разных видов деятельности;
- работать малыми группами, коллективно и индивидуально;
- соблюдать этикетные нормы в диалогах типичных ситуациях бытового, учебно-трудового, культурного общения;
- общаться с окружающими в различных социокультурных организациях;
- сотрудничать в совместной деятельности;
- осуществлять навыки самоконтроля;
- участвовать в диалоге на основе слухо-зрительного восприятия устной речи;
- оценивать качества выполненной работы (своей и товарища) в соответствии с принятыми требованиями;
- высказывать свое мнение, выражать свое отношение к предмету деятельности;
- уважать чужое мнение, прислушиваться к нему, корректировать свое поведение в зависимости от ситуации общения.

Требования к оснащению учебного процесса на уроках СБО разрабатываются с учетом реальных условий работы отечественной начальной школы и современных представлении о культуре и безопасности труда школьников.

Для работы учащимся необходимы: индивидуальное рабочее место (которое может при необходимости перемещаться – трансформироваться

в часть площадки для групповой работы); простейшие инструменты и приспособления для воспроизведения домашних бытовых операций: приготовления пищи, стирки, глажения, уборки помещения и др; материалы для изготовления изделий, предусмотренные программным содержанием: бумага (писчая, альбомная, цветная и для аппликаций и оригами, копированная), картон (обычный, гофрированный, цветной), ткань, текстильные материалы (нитки, пряжа и пр.), пластилин (или глина, пластика, соленое тесто), фольга, калька, природные и утилизированные материалы, наборы «Конструктор»; специально отведенные помещения для овладения навыками работы в быту для формирования навыков хозяйственной деятельности в современных домашних условиях.

Содержание обучения

Познавательная культура

Познай себя

Темы: Имя, фамилия, возраст. Моя семья: члены семьи, их имена. Моя родословная. Мои друзья. Основы взаимоотношений в семье. Мои любимые занятия (книги). Семейные праздники. Мир моих увлечений. Мое и наше. Раздели печаль и радость другого.

Цель: знакомство с полными именами родителей и др.; воспитание уважения к добрым традициям (семейным, школьным), развитие самосознания, воспитание сострадания к ближнему, готовности прийти на помощь.

Адаптационные тренинги: Помощь родителям в семье. Активное участие в подготовке и проведении традиционных праздников. Упражнение в выражении чувства сопереживания, сочувствия, печали и радости, подражание учащегося педагогу в его отношении к победителям в игре, учебе, спорте. Поздравления с днем рождения, праздниками (именинника, родителей и друзей, Новый год/Рождество).

Виды и формы работы: Практическая деятельность. Творческие и деловые игры. Рисунки на темы: «Это я», «Моя семья», «Я помогаю маме». Экскурсии. Встречи с родителями, друзьями. Наглядные иллюстрации поведения. Творческие и спортивные игры.

Воспитание здорового образа жизни

Темы: Режим дня и его роль в сохранении здоровья. Личная гигиена. Прогулка. Физзарядка. Участие в спортивных мероприятиях, посещение секций. Спортивные игры на воздухе (лыжи, санки, коньки). Подвижные игры: «Попади в цель», «Пройди по кочкам», «Скакалки» и др. Спортив-

ные секции. Прогулки на воздухе. Спортивные праздники. Спортивные встречи со слышащими сверстниками. Беседа о вреде курения. Медицинская помощь. Виды медицинской помощи. Правила поведения в кризисных ситуациях (на воде, при грозе, при пожаре).

Цель: развитие представлений о роли режима дня для сохранения здоровья; знание и выполнение правил личной гигиены; выполнение утренней физзарядки, развитие двигательной активности, пропаганда здорового образа жизни, укрепление здоровья детей через занятия спортом, знакомство детей со спортивными играми, воспитание негативного отношения к курению; знание сети медицинских учреждений, видов медицинской помощи.

Адаптационные тренинги: Выполнение режима дня. Выполнение правил личной гигиены. Систематические прогулки на воздухе. Упражнения на занятиях спортивного кружка или секции. Самостоятельное систематическое проведение физзарядки, спортивных тренировок. Упражнение в обращении за медицинской помощью к врачу и медсестре в школе, в поликлинике, в больнице. Поведение в кризисных ситуациях.

Виды и формы работы: Просмотр видеофильма «Режим дня». Изготовление пленки (рисунки) для самодельного мультфильма на тему «Мой режим дня (в школе, дома)», работа с ИКТ. Рисунки на темы: «Прогулка», «Режим дня». Практическая деятельность в умывальне, душевой (ванне, бане). Подвижные и спортивные игры. Практические упражнения. Прогулки. Экскурсии (ближние и дальние). Спортивные игры, праздники («Папа, мама, я – спортивная семья»). Дни недели здоровья. Ежедневная физзарядка. Кино- или видеофильмы «О вреде курения» и др. вредных привычек. Практические упражнения. Беседы: «О вреде курения», «Почему люди болеют». Сюжетно-ролевые игры на тему «Что я знаю о своем здоровье». Проектная деятельность: «Режим питания», «Правильное питание как важный компонент здорового образа жизни».

Я и общество

Темы: Я, семья, соседи. Я, класс, школа. Основы взаимоотношений в коллективе. Культура взаимоотношений. Культура жилища. Культура поведения в транспорте. Средства связи. Медицинская помощь. Мое положение в семье. Мои отношения и взаимоотношения с членами семьи. Мое общение сверстниками и друзьями по школе. Мое положение среди сверстников (с нарушенным и нормальным слухом).

Цель: знание и понимание своего места и роли в семье; осознание своего положения в классе; знание и умение правильно вести себя в транспорте, в

медицинских организациях и других общественных местах; развитие коммуникабельности; понимание того, что роль ребенка в семье зависит от него самого (самостоятельность, определенный долг перед родителями, помощь в семье и др.), понимание того, что роль и место ребенка в коллективе зависит от уверенности в себе, самостоятельности, доброжелательности и честности.

Адаптационные тренинги: Упражнение в правильном поведении дома, в школе-интернате, в общественных местах; упражнения в пользовании современными средствами связи, мобильным телефоном, в общении с сотрудниками почты; упражнения в поведении в медицинских учреждениях, службах социально-бытового обслуживания. Упражнения в выполнении общественных поручений, трудовых обязанностей в семье. Упражнения в общении со слышащими сверстниками в процессе игры, труда и отдыха. Упражнения в выполнении общественных поручений, трудовых обязанностей в семье. Упражнения в общении со слышащими сверстниками в процессе игры, труда и отдыха.

Виды и формы работы: Практика общения в семье (в классе, школе) на основании доброжелательности, взаимопомощи. Творческие игры на темы: «Моя семья», «Такси», «У врача» «В библиотеке», «В аэропорту (на вокзале, в поезде, в самолете)», «В кафе» и др. Творческий диалог. Экскурсии на почту, телеграф, в медицинские учреждения (например, травмпункт, больница). Рисунки проекты на темы: «Я помогаю маме (папе)», «Мои обязанности», «Как правильно питаться». Практическая работа. Общественные поручения. Игры подвижные и спортивные. Рисунки на тему «Трудовые обязанности в семье». Беседы (например, «Мои обязанности в семье»).

Нравственная культура

Темы: Правила поведения в школе, дома. Общение с малышами и старшими. Прием гостей и поход в гости. Поздравительные открытки. Народные игры (2–3 игры). Правила поведения в классе, школе, семье, в общественных местах. История нашей улицы. Учимся принимать гостей и ходить в гости. Поздравительные открытки. История и культура глухих людей. Достижения глухих людей в труде, спорте, искусстве и др. Цель: упражнение в правильном поведении в семье, школе; воспитание культуры общения со сверстниками и со взрослыми, в том числе культуры речевого поведения; воспитание гордости за своих родителей, семью, учителя, класс, школу; воспитание любви и уважения к родным, близким, друзьям; знание истории своей улицы; воспитание заботливого отношения к малышам, внимательности к взрослым; умение принять гостей и вести себя правильно в гостях; знание истории и культуры глухих людей.

Адаптационные тренинги: Упражнение в правильном поведении дома. Упражнение в обращении к окружающим с вежливыми и добрыми словами. Разучивание народных игр. Воспитание интереса к истории малой Родины, России. Упражнения в правильном поведении при приеме гостей и в гостях, при посещении культурно-массовых и спортивных мероприятий.

Виды и формы работы: Практическая деятельность, предусматривающая общение в семье, школе на основе доброжелательности, вежливости. Творческие игры. Творческий диалог на заданную тему. Подвижные игры. Экскурсия в краеведческий музей. Рисунки на тему «Воспитанный(-ая) (невоспитанный) мальчик (девочка) (в автобусе и др.)». Творческие игры. Дни рождения одноклассников. Шефство над первоклассниками. Экскурсии. Сбор фактического материала (фотографий, статей и др.). Составление альбома «Наша улица», проектная деятельность.

Трудовая культура

Темы: Самообслуживание. Хозинвентарь. Инструменты и их применение. Правила техники безопасности. Приготовление пищи. Гигиена приготовления пищи. Столовая посуда, ее назначение. Санитарно-гигиенические требования к столовой посуде. Сервировка стола к завтраку, ужину. Правила хранения школьного имущества. Правила ухода за одеждой и обувью. Мелкий ремонт одежды (пришивание пуговиц, вешалки, крючка, зашивание распоровшегося шва). Правила уборки помещения, бытовые приборы, техника безопасности. Генеральная уборка помещения (последовательность работ).

Цель: привитие навыков самообслуживания; формирование навыков дежурства в классе, спальне, столовой; развитие элементарных умений приготовления пищи (умение заварить чай, сварить яйцо всмятку и др.), культурного поведения за столом; воспитание бережного отношения к школьному имуществу, воспитание умения делать элементарный ремонт своей одежды, убирать помещение; знание правил уборки помещения.

Адаптационные тренинги: Упражнения по сервировке стола к завтраку, ужину. Упражнения в приготовлении завтрака из яиц, чая. Упражнение в подготовке костюма и обуви к школе. Упражнение в мелком ремонте одежды. Упражнение в организации и проведении генеральной уборки помещения.

Виды и формы работы: Дежурство в классе (столовой, спальне). Индивидуальные трудовые дела в семье. Сюжетно-ролевые игры. Деловые игры, направленные на активизацию речевого общения воспитанников. Сервировка стола. Практические работы: приготовление легкого

завтрака с соблюдением гигиенических требований. Систематический уход за одеждой и обувью. Рисунки на темы: «Трудолюбивый(-ая) мальчик (девочка) дома», «Ленивый(-ая) мальчик (девочка) дома». Практические работы, экскурсии в Дом быта. Ремонт одежды. Генеральная уборка классной комнаты (спальни).

Профессиональная ориентация

Темы: Профессии родителей; профессии сотрудников школы; профессии выпускников школы; профессии, с которыми дети знакомятся в годы обучения в школе-интернате. Культура делового общения.

Цель: познакомить учащихся с различными профессиями, показать необходимость и важность каждой профессии; воспитание уважения к людям труда и отрицательного отношения к лени и праздности, знание своих возможностей при выборе профессии.

Адаптационные тренинги: Упражнение в обобщении знаний о профессиях, полученных в процессе экскурсий и бесед. Упражнения в точности, аккуратности, дисциплине выполнения поручений в классе и в семье.

Виды и формы работы: Экскурсии на предприятия. Встречи с родителями, сотрудниками и выпускниками школы. Деловые игры, направленные на активизацию и культуру общения. Занимательные игры (загадки, кроссворды, ребусы). Коллективное составление альбома «Профессии наших родителей». Экскурсии в школьные мастерские, на производство. Встречи с выпускниками школы. Подготовка проектов.

Коммуникативная культура

Темы: Правила поведения в классе, семье (при встрече, прощании). Деловое общение в общественных организациях. Организация игр, труда, отдыха. Эмоционально-личностное общение. Поведение в гостях. Речевое поведение при общении со слышащими людьми (спортивные праздники, совместные художественные проекты, туристско-краеведческая работа). Покупка билетов (в театр, в кассе железнодорожного вокзала, на самолет и др.).

Цель: воспитание активности и самостоятельности при общении с близкими, друзьями и слышащими сверстниками; расширение коммуникативных навыков, знание правил поведения в гостях (умение поддерживать разговор, самому предложить тему разговора, тему игры и пр.).

Адаптационные тренинги: Упражнение в правильном поведении при встрече и прощании. Употребление детьми в самостоятельной речи «вежливых» слов. Упражнение в самостоятельной организации глухими детьми знакомых игр (выбор ведущего, распределение ролей и др.), общение в процессе игры, подведения ее итогов.

Упражнение в проявлении детьми инициативы в организации и проведении дежурств в спальне, столовой, классе (первоначально под руководством педагога, затем самостоятельно). Упражнение в поведении при встрече (проводах) гостей. Упражнение в поведении во время экскурсий. Упражнений в коммуникации в театре, при покупке билетов (на самолет, поезд и др.)

Виды и формы работы: Творческие игры. Встречи со сверстниками (с нарушением слуха и слышащими) в стенах школы, за ее пределами (в игре, на отдыхе, например, праздничном или тематическом вечере). Совместные предметно-трудовые, познавательные игры (загадки, задачи-шутки, аттракционы, комплексные игровые праздники). Подготовка и проведение дней рождения, экскурсий. Спортивные игры, соревнования, в том числе, со слышащими детьми. Проектная деятельность.

Программа духовно-нравственного развития, воспитания

Программа духовно-нравственного развития обучающихся с нарушением слуха на ступени начального общего образования должна быть направлена на обеспечение их духовно-нравственного развития в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества.

В основу этой программы положены ключевые воспитательные задачи, базовые национальные ценности российского общества. Программа предусматривает приобщение обучающихся к базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них нравственных чувств, нравственного сознания и поведения.

Программа должна обеспечивать: организацию системы воспитательных мероприятий, позволяющих обучающемуся использовать на практике полученные знания и усвоенные модели и нормы поведения; формирование целостной образовательной среды, включающей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность и учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику.

Программа должна включать: цель, задачи, основные направления работы, перечень планируемых результатов воспитания (социальных компетенций, моделей поведения обучающихся), формы организации работы.

Программа духовно-нравственного развития самостоятельно разрабатывается образовательной организацией с учетом специфики образова-

тельных потребностей разных групп глухих обучающихся, определяемых личностными, семейными, общественными потребностями и возможностями обучающегося младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья, включая: становление и развитие личности в ее индивидуальности, самобытности, уникальности и неповторимости; выявление и развитие возможностей и способностей обучающихся, через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно полезной деятельности; организация интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности; участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды; использование в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа; предоставление обучающимся возможности для эффективной самостоятельной работы; достижение предметных, метапредметных и личностных результатов в обучении и развитии обучающихся.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни должна обеспечивать:

- формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды;
- пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения;
- формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе;
- формирование установок на использование здорового питания;
- использование оптимальных двигательных режимов для обучающихся с учетом их возрастных, психофизических особенностей;
- развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом;
- соблюдение здоровьесозидающих режимов дня;
- становление умений противостоять вовлечению в табакокурение, употребление алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ;

-
- формирование потребности ребенка самостоятельно обращаться к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями роста и развития, состояния здоровья, развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены;
 - формирование умений безопасного поведения в окружающей среде и простейших умений поведения в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях.

Программа должна содержать цели, задачи, планируемые результаты, основные направления и перечень организационных форм.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни самостоятельно разрабатывается образовательной организацией на основе программы, разработанной для общеобразовательной школы, с учетом специфики образовательных потребностей разных групп обучающихся с нарушением слуха.

Вопросы и задания

1. Определите основные задачи, которые решаются в курсе СБО в обучении глухих детей.

2. Назовите основные разделы работы в системе СБО. Какие разделы доминируют на разных годах обучения?

3. Раскройте основные образовательные линии каждого раздела и оформите их в виде «Карты памяти».

4. Какие формы и методы работы используются на занятиях по СБО? Понаблюдайте на практике. Оцените эффективность их применения для СБА глухих школьников.

5. Раскройте, каким образом на этих уроках вы будете расширять социальные связи обучающихся с нарушением слуха.

6. Обсудите с коллегами содержание каждого раздела по СБО, его усложнение на каждом году обучения. Установите межпредметные связи с другими дисциплинами.

7. Сформулируйте личностные, метапредметные и предметные результаты изучения данного предмета.

Список литературы

1. *Зыков С.А.* Проблемы сурдопедагогики. – М., Загреб, 1997.
2. *Зыков С.А.* Методика обучения глухих детей языку. – М., 1977.
3. *Зыкова Т.С., Хотеева Э.Н.* Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида. – М. 2003.

-
4. *Речицкая Е.Г.* Развитие младших школьников с нарушениями слуха в процессе внеклассной работы. — М.: Владос, 2004.
 5. *Речицкая Е.Г., Гайдова Ю.В.* Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста. — М.: Горизонт, 2013.
 6. *Речицкая Е.Г., Кулигина Т.Ю.* Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом. — М.: Книголюб, 2006.
 7. *Речицкая Е.Г.* Реализация коррекционно-развивающих задач обучения детей с нарушением слуха в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАЧ
ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Приоритетным направлением развития современного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — создание модели школы, ориентированной на инновационное развитие с высокоразвитым личностным потенциалом всех участников образовательного процесса, активным уровнем вербальной и речемыслительной деятельности и соответствующей жизненной компетенцией обучающихся с нарушением слуха, готовых на равных к интеграции в социум.

Новый Федеральный государственный стандарт АООП НОО обучающихся с ОВЗ согласно концептуальным положениям (Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. и др.) ориентирован на комплексное решение следующих задач:

Достижение учащимися с нарушением слуха личностных результатов:

- становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся;
- духовно-нравственное развитие, воспитание нравственных ценностей, толерантности, понимание событий, происходящих в окружающем мире;
- осмысление и принятие базовых национальных ценностей.

Достижение учащимися с нарушением слуха метапредметных результатов:

- формирование регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных/базовых учебных действий;
- формирование ИКТ-компетентности.

Достижение учащимися с нарушением слуха предметных результатов в соответствии с их возможностями и образовательными потребностями.

Особенностью новых стандартов является его вариативность, применительная к разным категориям (от варианта 1 – инклюзивное обучение, для детей уровень психоречевого и коммуникативного развития которых соответствует или приближается к уровню нормально слышащих детей; до варианта 4 – специальное обучение, предполагающее создание индивидуальных программ обучения, для детей имеющих комплексные нарушения, с тяжелой и глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития) обучающихся с нарушением слуха. Однако для всех вариантов стандарт включает два компонента: академической и жизненной (социальной) компетенции. Объем последнего (жизненная компетентность) постепенно возрастает от первого варианта к четвертому, а академического сокращается, редуцируется.

Для решения поставленных задач нужны разработки новых эффективных технологий и создание образовательного пространства гуманитарно-личностной направленности как пространства становления субъектности и подлинного самоуправления.

Решаемые проблемы: индивидуализация процесса обучения учащихся с нарушением слуха в общеобразовательных организациях, работающих по адаптированным образовательным программам, развитие предметной, социальной, коммуникативной компетентности, развитие самосознания и саморегуляции, творческих способностей, коррекция психологических трудностей.

В рамках реализации Федерального государственного стандарта обучение учащихся, имеющих нарушения слуха, строится на принципах гуманизации, демократизации, развития нравственности и перспективности, дифференцированного и индивидуального подхода. Реализуя во всех компонентах учебно-воспитательного процесса принцип коррекционно-развивающей направленности, учитывая особенности психического развития учащихся с нарушением слуха, педагоги стремятся приблизить своих воспитанников к уровню здоровых сверстников и создать условия для их полной социокультурной адаптации и образовательной интеграции.

Активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения – знание не передается в готовом виде, а строится самими учащимися в процессе их познавательной учебной и творческой деятельности.

Согласно новому стандарту сам облик школы должен измениться как по форме, так и по содержанию: мы получим реальную отдачу, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно. Если она станет центром не

только обязательного образования, но и самоподготовки, занятия творчеством.

Специальные коррекционно-развивающие технологии также нуждаются в обновлении и развитии, особенно это касается обучения детей с комплексными нарушениями, которые требуют создание адаптивной образовательной среды.

Ключевой идеей является индивидуализация процесса обучения учащихся, в котором объединяются усилия педагогов, психологов, социальных педагогов, всего педагогического коллектива, в котором применяются активные и интерактивные формы и виды деятельности, стимулирующие предметную, социальную, коммуникативную компетентности, развитие самосознания и саморегуляции, а также творческих способностей учащихся.

Основной целью обновления современного специального образования является создание условий для социально-личностного развития, которые помогут ребенку с ограниченными возможностями здоровья овладеть средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками, управлять своим поведением, планировать свои действия на основе ценностных представлений, соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения, что обеспечит ему успешную адаптацию в социуме.

Работа педагогического коллектива должна проводиться по следующим направлениям:

Использование полифункциональной модели формирования адаптивной здоровьесберегающей среды в образовательной организации, представляющей собой совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: диагностического, физкультурно-оздоровительного, профилактического, гигиенического, коррекционного, реабилитационного, базирующихся на педагогической позиции учителя в вопросах здоровьесбережения, постоянного мониторинга среды, при междисциплинарном взаимодействии всего педагогического коллектива, родителей и самих учащихся.

Рациональная организация учебного процесса, включающей соблюдение санитарно-гигиенических норм согласно постановлениям СанПиНа, широкого использования лично ориентированного системно-деятельностного подхода, соблюдение требований к использованию технических средств и, прежде всего, компьютерных технологий.

Организация физкультурно-оздоровительной работы, состоящей из следующих мероприятий: учет состояния здоровья каждого ребенка, проведение занятий по лечебной физической культуре, повышение двигатель-

ной активности обучающихся: организация динамических перемен, пауз на уроках, организация спортивных секций, регулярное проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Просветительско-воспитательная работа с школьниками, имеющими нарушения слуха и их родителями, направленная на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни, предполагающей проведение лекториев, консультаций, дней здоровья, праздников, конкурсов, соревнований, создание в школе общественного совета по здоровью.

Организация методической работы с педагогами (лекции, консультации, взаимопосещение уроков, занятий) по вопросам культуры здорового образа жизни детей, сохранения и укрепления их здоровья.

Проведение профессиональной ориентации глухих и слабослышащих подростков в основных её звеньях, таких как, профпросвещение, профориентация, профконсультация, профессиональные пробы, профотбор, социально-профессиональная адаптация. В этой работе со старшеклассниками объединяются усилия психологической и социальной службы, а также всех педагогов школы.

Администрация школы должна прилагать усилия для расширения и внедрения новых профессиональных профилей, доступных для неслышащей молодежи на договорных началах с начальными, средними, профессиональными учебными заведениями; Это позволит учесть интересы и возможности, способности контингента обучающихся с нарушением слуха, с одной стороны, и потребности города, региона в специалистах определенного профиля, с другой.

Активизация речевого развития и совершенствование коммуникативных компетенций школьников, имеющих нарушение слуха, на основе использования современной звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования;

Поддержка способных школьников средствами проектной деятельности, участия в олимпиадах как условий развития исследовательских компетенций и творческих способностей учащихся;

Коррекция личностных особенностей учащихся в процессе психолого-педагогического консультирования;

Социально-педагогическое сопровождение учащихся;

Использование игровых педагогических технологий для активизации познавательной деятельности школьников;

Совместная работа с родителями в деле формирования социально-бытовых навыков, социальной адаптации и профессиональной ориентации учащихся;

Изучение личностной сферы, проводимое школьной психологической службой, открывает новые возможности для совершенствования процесса обучения и реабилитации лиц с нарушением слуха. Комплексная программа вовлекает в свое решение междисциплинарные исследования (на стыке общей и специальной педагогики, психологии, педагогической психологии, психологического консультирования, психотерапии и др.). Проводимая работа позволяет создать комплексную программу психолого-педагогической диагностики, коррекции и консультирования обучающихся с нарушением слуха. Реализация программы направлена на профилактику и коррекцию познавательной, эмоционально-личностной сферы, выработку ценностных и профессиональных ориентаций, формирование жизненных компетенций, навыков социально-бытовой адаптации.

В деятельности специалистов, работающих с лицами с нарушением слуха, обучающихся в инклюзивном или в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, выделяется такое актуальное направление, как социально-педагогическая поддержка. В работе с детьми с комплексными нарушениями поддержка может найти отражение и в специальном разделе по формированию социально-бытовой адаптации. В начальных классах это может быть самостоятельный предмет «социально-бытовая ориентировка», суть которого заключается в том, что формирование речи и мышления происходит на основе конкретных представлений о предметах и явлениях окружающего мира в ходе экскурсий, наблюдений, собственного практического опыта с последующим моделированием соответствующих ситуаций на уроках и внеклассных занятиях, с применением арт-педагогических технологий. Это направление способствует повышению эффективности процесса социализации учащихся с нарушением слуха.

В настоящее время еще недостаточно разработан содержательно-методический аспект социально-педагогической работы с учащимися, имеющими нарушения слуха в условиях специальных (коррекционных) образовательных организаций. В частности, предстоит разработать методические рекомендации по социально-бытовой адаптации для обучающихся по варианту 1.3 и 1.4 федерального государственного стандарта образования для обучающихся с ОВЗ; по организации и содержанию социально-педагогической работы со старшеклассниками с учетом личностных особенностей данной категории обучающихся. Необходимо провести анализ социальных проблем, возникающих у них и их ближайшего окружения.

Неотъемлемой частью педагогического процесса на всех этапах обучения детей с нарушением слуха является игра в ее разных модификациях, в том игровые тренинги. Используя игровые технологии, театрализован-

ные представления, педагоги получают возможность направить внимание школьников с нарушением слуха на явления, ценные для расширения их кругозора, обогащения социального развития. Игровые технологии способствуют активизации процесса социализации учащихся, их ориентированию в различных жизненных ситуациях. Являясь по форме отдыхом, развлечением, многие игры создают модели человеческих отношений, что при целенаправленном использовании позволит успешнее включать учащихся в систему общественных отношений, снять для них барьеры во взаимодействии с окружающими.

На современном этапе реформирования общества все более серьезное значение приобретают вопросы исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной и общечеловеческой культуры, всесторонней гармонизации межэтнических отношений. Эти проблемы, безусловно, заслуживают более пристального внимания, в том числе и в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I–II вида.

На современном этапе отмечается необходимость поиска и поддержки способных детей и их сопровождения в течение всего периода становления личности.

Одним из значимых видов деятельности, который направлен на развитие творческих способностей учащихся, является проектная деятельность.

Выполнение практико-ориентированных и исследовательских проектов, а также участие в различных конкурсах и Олимпиадах создают условия для развития интеллектуальных и творческих способностей у учащихся с нарушением слуха, развитие их эмоциональной сферы, ценностных ориентаций, а главное — дает возможность в деятельности ощутить ситуацию успеха.

Проектная деятельность является одним из системообразующих подходов, положительно влияющих на формирование личности, развитие социальной адаптации школьников с нарушением слуха. Нами разработаны основные этапы, их цели и содержание деятельности учащихся на разных этапах проектирования, включая защиту исследовательских проектов и рефлексию (см. «Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I–II вида; Владос, 2007, 2013).

Рефлексивный анализ результатов выполненных работ позволяет совершенствовать важные личностно-ценностные приобретения учащихся в процессе проектной деятельности:

- интенсивно развиваются творческие и коммуникативные способности учащихся, так как в процессе создания продукта деятельнос-

ти на каждом этапе осуществляется процесс активного взаимодействия всех участников проекта, в том числе с применением ИКТ;

- происходит социальная адаптация учащихся;
- учащимися осваиваются разнообразие видов проектов: творческие, исследовательские, практические, инновационные;
- происходит формирование понятийного аппарата исследования.

Например, в Центре образования № 1406 на Павелецкой, других образовательных организациях города Москвы и различных регионов России ежегодно учащиеся с нарушением слуха представляют на конкурсы различного уровня инновационные, исследовательские, практические и творческие проекты по литературе, биологии, математике, экологии, химии, социального характера, демонстрируя успешность в овладении проектной деятельностью, что формирует соответствующие компетенции и имеет значение при подготовке рефератов, докладов. Отметим, что часть обучающихся в дальнейшем имеют возможность получить и высшее образование, в частности в Московском педагогическом государственном университете, МВГУ им. Н.Э. Баумана и др.

Лучшие проекты ежегодно на протяжении более десяти лет представлялись на фестиваль «Интеллектуальный марафон», который проводился Департаментом образования г. Москвы на базе центра образования № 1406 для учащихся специальных (коррекционных) школ г. Москвы при поддержке и участии профессорско-преподавательского состава дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета. Участвуя в защите своих исследовательских проектов, учащиеся пополняют портфолио своих достижений Дипломами победителей. Динамика результатов деятельности специальных (коррекционных) образовательных организаций в этом направлении позитивна.

С целью развития коммуникативных компетенций у обучающихся с нарушением слуха необходимо расширение в использовании технологий обучения в сотрудничестве (ситуационно-позиционное обучение, текстурально-диалогическая модель обучения, информационно-коммуникативные технологии и другие современные активные и интерактивные методы обучения) и обогащение взаимодействия с нормально слышащими сверстниками и взрослыми людьми на экскурсиях, при проведении совместных мероприятий разной направленности (соревнований, олимпиад, праздников).

В качестве теоретико-методологических основ инновационной модели обучения в новом Федеральном стандарте образования используется культурно-историческая концепция психического развития школы Л.С. Выгот-

ского, системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Г.А. Асмолов и др.); представление об образовании лиц с нарушением слуха как институте социализации личности и повышения интегрированности в общеразвивающую среду; (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая И.Л. Соловьева и др.); коммуникативно-деятельностный подход в обучении детей с нарушением слуха (Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова и др.).

Разрабатываемый и во многих аспектах успешно внедряемый в школах подход способствует реализации основных положений Концепции нового федерального стандарта образования и национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»:

- раскрытию способностей каждого обучающегося через вовлечение в активную творческую и исследовательскую деятельность;
- организации взаимодействия образовательной организации и различных социальных институтов в вопросах помощи лицам с нарушением слуха в профессиональной ориентации и в поисках своего места в жизни;
- формированию у учащихся с нарушением слуха уверенности в себе и в своих возможностях, умения принимать самостоятельные решения в жизни, умения успешно справляться с различными жизненными ситуациями;
- совершенствованию деятельности педагогических кадров через передачу инновационного опыта молодым сурдопедагогам;
- формированию единой образовательной среды с использованием современных активных и информационно-коммуникационных технологий.

Вопросы и задания

1. Определите приоритетные направления развития современного образования лиц с ОВЗ согласно концептуальным положениям нового федерального государственного стандарта.

2. Каким образом реализуется дифференцированный подход к обучению лиц с ОВЗ? Что остается при этом неизменным в содержании?

3. По каким направлениям, по Вашему мнению, должна проводиться работа по обновлению современного специального образования?

4. В чем сущность модели формирования адаптивной здоровьесберегающей среды в ОО?

5. С учетом каких критериев должна проводиться работа по профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением слуха?

6. Какие еще проблемы Вам представляются значимыми в контексте реализации нового стандарта образования?

Список литературы

1. Концепция Специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М., Просвещение, 2013.
2. *Малофеев Н.Н.* Реабилитация средствами образования: Социокультурный анализ современных тенденций // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования / Под ред. В.И. Слободчикова. – М., 1996.
3. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.
4. *Речицкая Е.Г., Гущина Т.К.* Коррекционная работа по развитию познавательной сферы у глухих учащихся с задержкой психического развития. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012, 2014.
5. *Речицкая Е.Г.* Формирование универсальных учебных действий у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста. – М., МПГУ, 2011.
6. *Речицкая Е.Г.* Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха. – М., Прометей, 2009.
7. *Речицкая Е.Г., Туджанова К.Л.* Интегрированный урок в начальных классах обучающихся с нарушением слуха в условиях реализации нового государственного образовательного стандарта. – М., МПГУ. // Наука и школа 2016, № 2.
8. Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. – М., «Академия», 2010.
9. Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. – М., «Академия», 2003.
10. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: под ред. Е.Г. Речицкой – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014.
11. *Соловьева И.Л.* Оздоровительная школа-интернат для глухих детей со сложной структурой дефекта – модель нового типа специального (коррекционного) образовательного учреждения. Монография. – М., Сатурн, 2010.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ НАИБОЛЕЕ ПОЛНОЦЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

К категории глухих относятся дети со стойким двусторонним нарушением слуха, при котором при врожденной или рано возникшей (до овладения речью) глухоте естественный ход развития словесной речи оказывается невозможным. Без специальной систематической психолого-педагогической помощи весь дальнейший путь психофизического развития становится весьма своеобразным, существенно ограничивается социальная адаптация.

Наиболее полноценное развитие глухих детей достигается при раннем (с первых месяцев жизни) выявлении нарушений слуха, слухопротезировании и комплексном медико-психолого-педагогическом сопровождении сразу после установления диагноза, обеспечении качественного образования на всех его ступенях с учетом особых образовательных потребностей каждого обучающегося.

Социальная адаптация лиц с нарушенным слухом — сложная междисциплинарная проблема. Успешная социальная адаптация детей и взрослых с нарушениями слуха зависит, прежде всего, от ценностных ориентаций и культурных норм общества на каждом этапе его развития, государственной политики по отношению к этим людям (Малофеев Н.Н., Назарова Н.М. и др.).

Качественное образование является важнейшим условием полноценной социальной адаптации лиц с нарушениями слуха. В процессе образования, соответствующего особым образовательным потребностям каждого обучающегося, закладывается фундамент социокультурного включения, на котором, в дальнейшем, базируется образ жизни глухих и слабослышащих, их социальная адаптация и интеграция в обществе.

Одним из важных условий качественного образования, наиболее полноценного вхождения в социокультурную среду, приобщения к материальным и духовным ценностям, необходимым для наиболее полноценного личностного развития является формирование у обучающихся с нарушенным слухом словесной речи (в устной и письменной формах).

Известно, что полноценная социальная жизнь человека, возможности его личностной реализации зависят, в том числе, от владения навыками социокультурного взаимодействия и коммуникации. В этом плане принципиально важным является овладение детьми с нарушенным слухом разными способами коммуникации с учетом особенностей партнеров по

общению: со слышащими людьми — на основе устной речи, при межличностном взаимодействии с глухими и слабослышащими людьми на основе жестовой речи.

Овладение устной речью как способом общения и инструментом мышления является одной из особых образовательных потребностей лиц с нарушениями слуха, реализация которой способствует их более полноценному личностному развитию, получению качественного образования, облегчает выбор профессии и учебного заведения для профессионального обучения, включая вузы, помогает при трудоустройстве и в профессиональной карьере, содействует достижению более полноценного социального статуса. В то же время существенно ограниченные возможности устной коммуникации со слышащими людьми затрудняют реализацию прав и потребностей лиц с нарушенным слухом, осложняют их социальную адаптацию и интеграцию в обществе.

Роль и значение устной речи для лиц с нарушенным слухом зависят от их общего и речевого развития, от уровня владения слухозрительным восприятием устной речи (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов), ее произносительной стороной.

При проектировании задач и содержания работы, оценке достижений глухих обучающихся в области развития слухового восприятия и произносительной стороны речи, в том числе, для их социальной адаптации, необходимо учитывать неоднородность состава данной категории детей.

Рассмотрим более подробно пути реализации требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ к специальной (коррекционной) работе по развитию слухового восприятия и произносительной стороны речи у разных категорий глухих детей с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей для обеспечения наиболее полноценного развития, качественного образования, социальной адаптации.

Подчеркнем, что обсуждение данных вопросов актуализируется на современном этапе в связи с внедрением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ с 1 сентября 2016 года.

В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ выделены четыре группы глухих детей:

- глухие обучающиеся, которые достигли моменту поступления в школу уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со слышащими сверстниками;
- глухие обучающиеся, которые к моменту поступления в школу не достигли уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме, но не имеют дополнительных ограничений здо-

ровья, препятствующих получению НОО в условиях, учитывающих их общие и особые образовательные потребности;

- глухие обучающиеся с легкой умственной отсталостью;
- глухие обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) – умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы и быть различной степени тяжести, осложненной текущими соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.

В последние десятилетия в категории лиц с тяжелыми нарушениями слуха выделена группа детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации, их число неуклонно растет на современном этапе. Выбор оптимальных условий образования и образовательной программы для детей с кохлеарными имплантами может быть определен только по результатам «запускающего этапа реабилитации», зависит, прежде всего, от сформированной у ребенка способности естественного развития коммуникации и речи, готовности к освоению того или иного варианта АООП НОО. В дальнейшем, условия получения образования и образовательная программа могут изменяться с учетом достигнутого детьми уровня общего и слухоречевого развития, овладения ими личностными, метапредметными и предметными компетенциями (Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. и др., 2014). Одним из важных направлений работы с детьми с КИ является развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи, активизация устной коммуникации, результаты которой, в том числе, для более полноценной социальной адаптации, зависят от времени и причин потери слуха, наличия комплексных нарушений развития, возраста при проведении операции, результатов коррекционно-развивающей работы до операции, эффективности комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации после операции и др.

Особые образовательные потребности разных категорий глухих детей определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Не смотря на различия в задачах и содержании образовательно-коррекционной работы с разными категориями глухих детей, во всех вариантах АООП НОО предусмотрена специальная (коррекционная) работа по развитию слухового восприятия (при использовании разных типов звукоусиливающей аппаратуры) речи и неречевых звучаний, включая музыку, слухозрительного восприятия речи и ее произносительной стороны.

Проектирование коррекционно-развивающего направления, связанного с развитием слухового восприятия речи и неречевых звучаний, включая музыку, слухозрительного восприятия устной речи и обучением произношению глухих детей в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и примерной АООП НОО глухих обучающихся базировалось на достижениях отечественной и зарубежной сурдопедагогики (В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.П. Кузьмичева, И.В. Королева, О.И. Кукушкина, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Н.Д. Шматко, П. Янн, Е.З. Яхнина, Р. Guberina, A. Leve и др.). Автор данной главы входил в коллектив разработчиков ФГОС НОО глухих обучающихся и примерной АООП НОО глухих обучающихся.

Подчеркнем, что реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предполагает обеспечение коррекционно-развивающей направленности всего образовательного процесса. В связи с этим развитие слухового восприятия речи и неречевых звучаний, слухозрительного восприятия устной речи и ее произносительной стороны у глухих обучающихся осуществляется в ходе всего образовательно-коррекционного процесса – на уроках, во внеурочное время, при проведении специальных (коррекционных) занятий коррекционно-развивающей области, которая является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО с учетом особых образовательных потребностей каждой категории глухих обучающихся, их индивидуальных особенностей. На предметы коррекционно-развивающей области отводится не менее 5 часов в неделю (из 10 часов, отведенных на внеурочную деятельность).

При реализации образовательной организацией АООП НОО глухих обучающихся (вариант 1.1) учитывается, что глухие дети, достигшие к моменту поступления в школу уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме и имеющие положительный опыт общения со слышащими сверстниками, достаточно свободно слухозрительно воспринимают обращенную к ним устную речь и их собственная речь понятна для окружающих. Эти дети получают образование, полностью соответствующего по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию слышащих сверстников, находясь в их среде и в те же сроки (1–4 классы).

В процессе начального общего образования на основе данной адаптированной основной образовательной программы предусматривается обязательная реализация Программы коррекционной работы, осуществляемой совместно учителем-дефектологом (сурдопедагогом), педагогом-психологом, социальным педагогом. Содержание коррекционно-развивающей работы сурдопедагога направлено, прежде всего, на обеспечение наиболее

полноценного слухоречевого развития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении АООП НОО.

Развитие речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны у данной категории глухих обучающихся является одним из основных направлений реализации Программы коррекционной работы. Содержание рабочей программы по данному направлению работы разрабатывается с учетом фактического состояния нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи у каждого обучающегося на начало школьного обучения, что учитывается, в том числе, при определении соотношения способов восприятия устной речи на специальных (коррекционных) занятиях – слухозрительно и на слух, а также условий слухового восприятия речевого материала – различение в условиях ограниченного наглядного выбора сразу после предъявления образца звучания, опознавание знакомого по звучанию речевого материала вне ситуации ограниченного наглядного выбора или распознавание речевого материала незнакомого по звучанию. В содержание занятий, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, наряду с развитием восприятия речевого материала в естественных условиях при относительной тишине, включается работа по развитию речевого слуха при восприятии речевого материала на фоне звучащей речи, шума, музыки; по увеличению расстояния до собеседника; по обучению восприятию слухозрительно и на слух устной речи в нормальном и умеренно-быстром темпе; по развитию слухозрительного восприятия устной речи при изменении положения собеседника (в анфас / полупрофиль); восприятию речи при просмотре видеозаписей, в том числе, телепередач и др. С учетом индивидуальных особенностей обучающихся разрабатывается и рабочая программа по обучению произношению, включающая коррекцию его нарушений, закрепление сформированных произносительных навыков, предупреждение распада нестойких произносительных навыков. На занятиях используется знакомая обучающимся лексика. Важно использовать лексику, типичную для общения детей между собой и со взрослыми при реализации инклюзивного обучения, а также тематическую и терминологическую лексику учебных предметов; при отборе речевого материала для работы над произношением учитывается также фонетический принцип.

При проектировании содержания работы по развитию речевого слуха и произносительной стороны речи у детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации, учитываются педагогические рекомендации, разработанные Е.Л. Гончаровой, Т.С. Зыковой, И.В. Королевой, О.И. Кукушкиной, Э.В. Мироновой, А.С. Сатаевой, Н.Д. Шматко и др.

Подчеркнем, что с учетом результатов обследования детей при поступлении в образовательную организацию, в специальную (коррекционную) работу может быть включено направление, связанное с развитием восприятия неречевых звучаний, необходимых для наиболее полной социальной адаптации глухих обучающихся – городских и бытовых шумов, голосов птиц и животных, природных шумов и др.

Содержание и организационные формы проведения занятий (индивидуальные и/или групповые) определяются с учетом особенностей слухоречевого развития каждого обучающегося и его потребностей в речевом общении в различных видах учебной и внеурочной деятельности. Обучение проводится в условиях бинаурального протезирования детей с применением индивидуальных слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов, или кохлеарного импланта и индивидуального слухового аппарата.

Отметим важность включения в Программу коррекционной работы при реализации АООП НОО (вариант 1.1) специальных занятий по развитию у глухих обучающихся восприятия музыки, различных видов музыкально-исполнительской деятельности. По нашим данным, к сожалению, глухие дети, получающие образование совместно со слышащими сверстниками, часто формально присутствуют на уроках музыки или не посещают их; приобщение к музыкальной культуре осуществляется только у части обучающихся за счет семейного воспитания при соответствующей заинтересованности родителей. Это существенно ограничивает общий уровень культурного развития глухих детей, их возможности участия в общешкольных праздниках, социальную адаптацию в целом, т.к. известно, что музыкальное искусство является незаменимым средством художественного воздействия, способным глубоко влиять на духовный мир человека, формировать в нем подлинную культуру чувств; в процессе музыкально-эстетического образования развиваются не только специальные, но универсальные способности человека, которые в дальнейшем, могут быть реализованы в любой сфере деятельности.

Занятия можно проводить как в индивидуальной, так и групповой формах, включая в них детей, имеющих нарушение слуха. Рабочая программа для таких занятий разрабатывается с учетом индивидуальных особенностей освоения различных видов деятельности, связанных с музыкой, обучающимися с нарушенным слухом, выявленных в процессе специального обследования, содержания уроков музыки, проводимых со слышащими сверстниками, с опорой на педагогические технологии, разработанные для обучения восприятию музыки, различным видам музыкально-исполнительской деятельности глухих детей. Важно обеспечить детям

с нарушенным слухом посещение уроков музыки совместно со слышащими детьми при создании условий для их активной и творческой работы с учетом навыков, сформированных в процессе специальных (коррекционных) занятий (Яхнина Е.З., 2003, 2015).

Важное значение придается специальной (коррекционной) работе по развитию нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи и при реализации АООП НОО (вариант 1.2). Данный вариант адаптированной основной образовательной программы используется в образовательно-коррекционной работе с глухими детьми, которые к моменту поступления в школу не достигли уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме, но не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению НОО в условиях, учитывающих их общие и особые образовательные потребности. Глухие дети данной категории получают образование, сопоставимое по конечным достижениям, с образованием слышащих сверстников в пролонгированные сроки: пять лет (1–5 классы) – для детей, получивших дошкольное образование, учитывающее их особые образовательные потребности; шесть лет (1 дополнительный, 1–5 классы) – для детей, не получивших такого образования.

Достижение планируемых результатов начального общего образования данной категории глухих обучающихся возможно только при обеспечении коррекционно-развивающей направленности всего образовательного процесса в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды, особом структурировании содержания обучения на основе усиления внимания к целенаправленному развитию словесной речи, формированию жизненной компетенции, применении как общих, так и специальных методов и приемов обучения.

Учитывается, что одной из основных задач обучения глухих детей, получающих образование на основе АОПП НОО (вариант 1.2), является целенаправленное и систематическое развитие словесной речи (в устной и письменной формах) как средства общения и познания, важнейшего орудия мышления. Важное значение придается формированию у глухих обучающихся речевой деятельности, развитию языковой способности, воспитанию речевого поведения и потребности в общении словесными средствами в условиях коммуникативно-деятельностной системы обучения языку, что имеет важное значение, в том числе, для их наиболее полноценной социальной адаптации.

В условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды (при постоянном использовании звукоусиливающей аппаратуры разных

типов – проводной коллективного и индивидуального пользования, беспроводной, например, FM – системы, индивидуальных слуховых аппаратов) формирование познавательной деятельности глухих обучающихся и их слухоречевое развитие осуществляются в единстве, что способствует их наиболее полноценному речевому развитию, осознанию результатов овладения речью, приобщению к неречевым звучаниям окружающего мира, к музыке. Это имеет большое значение для наиболее полноценного личностного развития воспитанников, их социальной адаптации.

В условиях слухоречевой среды устная речь является ведущим способом общения педагогов с обучающимися. В первоначальный период обучения для активизации речевого развития глухих обучающихся и обеспечения наиболее полноценной коммуникации на основе словесной речи используется устно-дактильная форма речи, которая затем, по мере развития устной речи, выполняет вспомогательную роль. В образовательно-коррекционном процессе для понимания детьми учебного материала, выраженного в словесной форме – устной (при необходимости, устно-дактильной) или письменной – широко используется необходимая совокупность современных дидактических средств с учетом задач и содержания урока (занятия), индивидуальных особенностей обучающихся: дидактические наглядные материалы, цифровые информационные источники, аудио- и видеозаписи, компьютерные программы, в том числе, специализированные для обучающихся с ОВЗ, проекты, создаваемые педагогами для конкретных уроков (занятий), например, в программах «Логомиры» и «Power point» и др. Обеспечению понимания смысла речевых высказываний способствует подбор к новому слову (словосочетанию, предложению) синонимов из числа известных детям слов и словосочетаний, фраз (обычно учитель спрашивает: «Как сказать по-другому?»). Для уточнения понимания детьми воспринятого применяются инсценирование, обыгрывание определенной ситуации с помощью «подвижных фигурок» на аппликациях или макетах.

Большое значение придается развитию у глухого ребенка речевой активности, его желания и умений вступать в устную коммуникацию с окружающими, в том числе, слухозрительно воспринимать (с помощью слуховых аппаратов) речевую информацию, говорить достаточно внятно, понятно для окружающих.

При реализации АООП НОО (вариант 1.2), наряду со словесной речью (устной, письменной, дактильной), применяется жестовая речь; при этом формирование у обучающихся словесной речи строится независимо от жестовой, которая используется, прежде всего, как средство межличностного общения лиц с нарушенным слухом.

Известно, что глухие дети овладевают русским жестовым языком (РЖЯ) в процессе межличностном общении лиц с нарушенным слухом в повседневной жизни; понимание калькирующей жестовой речи (КЖР) глухими людьми прямо зависит от уровня владения словесной речью, что подтверждает важность качественного овладения ею обучающимися (Зайцева Г.Л., 2000).

Подчеркнем, что при реализации АООП НОО (вариант 1.2) жестовая речь не исключается из образовательно-коррекционного процесса. Жестовая речь может использоваться педагогами (учителями и воспитателями), прежде всего, в чрезвычайных ситуациях, связанных с опасностью для жизни и/или здоровья детей; при необходимости, жестовый перевод может применяться при проведении во внеурочное время лекций (бесед) приглашенными специалистами (врачами, сотрудниками детской комнаты милиции и др.), известными людьми и др., а также во время экскурсий (в музеи, на выставки, другие города и др.); на общешкольных праздничных и спортивных мероприятиях с участием большого количества детей, их родителей, гостей и др. В каждом указанном случае после проведения мероприятия необходимо повторно обсудить с обучающимися сложившуюся ситуацию/содержание лекции, экскурсии, праздничного или спортивного мероприятия при использовании словесной речи, дать обучающимся образцы словесных высказываний (в устной и/или письменной формах), обязательно добиться повторения их детьми устно и/или в письменной форме, самостоятельной передачи усвоенной информации в словесной форме.

На уроках и во внеурочное время в случаях, когда учитель (воспитатель) исчерпали все известные приемы работы, обеспечивающие понимание детьми словесного высказывания, и не добились положительного результата, возможно использование жестовой речи (отдельных жестов) при обязательном повторном предъявлении целостного высказывания в словесной форме (в устной и/или письменной), повторении его обучающимися устно и/или в письменной форме, самостоятельной передачи ими усвоенной информации в словесной форме.

На уроках и во внеурочное время обучающиеся при затруднении в словесном выражении целостного высказывания или отдельных слов, словосочетаний, могут применять русский жестовый язык при обязательном немедленном предъявлении учителем (воспитателем) словесного образца высказывания, его повторении детьми и самостоятельным изложением данного материала в словесной форме.

Таким образом, коммуникативная деятельность глухих обучающихся на основе АООП НОО (вариант 1.2) осуществляется при помощи разных

видов речи — *словесной* (в устной, письменной, устно-дактильной формах) и *жестовой*. В процессе взаимодействия этих систем общения складывается своеобразное словесно-жестовое двуязычие, или билингвизм, глухих.

Использование разных форм речи в образовательно-коррекционном процессе с учетом особых образовательных потребностей глухих обучающихся способствует их качественному образованию, развитию способов коммуникации как со слышащими людьми, так и с лицами с нарушенным слухом, что имеет важное значение для их наиболее полноценного личностного развития, социальной адаптации.

Как отмечалось, особые образовательные потребности глухих детей включают развитие речевого слуха, формирование на этой базе качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи, развитие восприятия неречевых звучаний, включая музыку, обучение произношению.

Подчеркнем, что в системе образовательно-коррекционной работы с данной категорией обучающихся, развитие восприятия устной речи (слухозрительно и на слух) и ее произносительной стороны осуществляется на всех уроках и во внеурочной время, При этом в коррекционно-развивающую область внеурочной деятельности включен единый блок обязательных специальных предметов: «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия), «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия), «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия).

В процессе образования глухих детей развитие восприятия и воспроизведения устной речи осуществляется как единый педагогический процесс, направленный на создание у них слухо-зрительно-кинестетической системы, формирование встречной активности, выраженной в вероятностном прогнозировании речевой информации и ее переработке на основе речевого и внеречевого контекста, развитие навыков самостоятельного моделирования высказываний и их актуализации в речи, а также необходимых для речевого общения психических функций и личностных качеств (Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., 2011).

Задачи данного блока обязательных предметов коррекционно-развивающей области включают:

- развитие речевого слуха обучающихся, формирование на этой базе качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи;
- формирование у обучающихся произносительной стороны речи;
- активизация развития устной коммуникации обучающихся, речевого поведения, желания и умения вступать в речевое общение, мотивов к овладению восприятием и воспроизведением устной речи;

-
- развитие восприятия неречевых звучаний окружающего мира – социально значимых бытовых, городских шумов, звуков природы и др.;
 - в условиях целенаправленного развития восприятия музыки, приобщение к различным видам музыкально-ритмической деятельности, и тем самым осуществление эстетического воспитания, обогащение творческого развития, расширение кругозора, развитие двигательной, эмоционально-волевой и познавательной сфер, слухового восприятия и произносительной стороны речи.

На данных специальных (коррекционных) занятиях у глухих детей целенаправленно развиваются универсальные учебные действия, имеющие, в том числе, важное значение для их социальной адаптации:

- *личностные универсальные учебные действия* – мотивация к овладению устной речью, устной коммуникацией со слышащими людьми; самостоятельное систематическое пользование разными видами звукоусиливающей аппаратуры, включая индивидуальные слуховые аппараты (овладение и применение правил пользования, сообщения и неисправности и др.); речевое поведение, готовность и желание применять приобретенный опыт в восприятии и воспроизведении устной речи в учебной и внеурочной деятельности, в том числе совместной со слышащими детьми и взрослыми; оценивание собственных возможностей устной коммуникации; сообщение о затруднении в устной коммуникации; обогащение представлений о социально значимых неречевых звучаниях окружающего мира с целью наиболее полноценной ориентации в социуме; мотивация в овладении различными видами музыкально-ритмической деятельности, реализации сформированных умений, в том числе, в совместной эстетической деятельности со слышащими детьми, приобщение к музыкальной культуре как одной из важных составляющих социокультурной жизни общества;
- *регулятивные универсальные учебные действия* – способности принимать, сохранять и выполнять учебную задачу, осуществлять, контролировать и оценивать свои речевые действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение и др.; контролировать, оценивать и вносить коррективы в собственные действия и действия других детей в процессе музыкально-ритмической деятельности и при восприятии звуков окружающего мира;
- *познавательные универсальные учебные действия* – способности воспринимать и анализировать поступающую речевую информацию, осуществлять вероятностное прогнозирование речевой информа-

ции на основе воспринятых элементов речи, их анализа и синтеза с опорой на коммуникативную ситуацию, речевой и внеречевой контекст; способности воспринимать и анализировать неречевые звучания, регулировать собственное поведение, взаимодействовать с окружающими людьми при ориентации на социально значимые неречевые звуки; способности осуществлять элементарный анализ прослушанных несложных музыкальных произведений (фрагментов), результатов собственной музыкально-исполнительской деятельности, анализировать доступные виды музыкально-исполнительской деятельности детей и взрослых, высказывать оценочные суждения;

- *коммуникативные универсальные учебные действия* – способности осуществлять общение в разных видах учебной и внеурочной деятельности на основе устной речи, моделировать собственные высказывания с учетом ситуации общения и речевых партнеров, выражать собственные мысли и чувства в простых по форме устных высказываниях в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка, активно участвовать в диалоге при использовании знакомой лексики разговорного и учебно-делового характера, выражать в устных высказываниях непонимание при затруднении в восприятии речевой информации, говорить достаточно внятно и выразительно, реализуя сформированные произносительные умения.

В соответствии с учебным планом, рекомендуемым в примерной АООП НОО (вариант 1.2) на данные виды обязательных предметов коррекционно-развивающей области отводится следующее количество часов: «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия) – на всех годах обучения по 3 часа в неделю на каждого обучающегося; «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия) проводятся в первом (дополнительном), первом – четвертом классах: их рекомендуется проводить по 3 часа в неделю до 3 класса включительно, в 4 классе – по 2 часа в неделю; «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия) рекомендуется проводить в первом (дополнительном), первом – втором классах по 2 часа в неделю. Такая организация специальных (коррекционных) занятий способствует достижению планируемых результатов образовательно-коррекционной работы в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

При разработке рабочих программ индивидуальных занятий «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» следует учитывать то, что они направлены на формирование у глухих обучающихся

речевого слуха, создание на его базе качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи, развитие достаточно внятной, членораздельной речи, приближающейся по звучанию к устной речи слышащих и нормально говорящих людей, развитие у обучающихся самоконтроля произносительной стороны речи. Дети овладевают использованием в речевом общении естественными невербальными средствами коммуникации (соответствующее выражение лица, позу, пластику), что существенно облегчает понимание их речи собеседниками. На занятиях обеспечивается активизация навыков устной коммуникации детей, речевого поведения, включая выражение мыслей и чувств в самостоятельных высказываниях (с учетом речевого развития) при наиболее полной реализации произносительных возможностей. Важное значение придается развитию у глухих детей мотивации к овладению восприятием и воспроизведением устной речи, реализации сформированных умений в процессе устной коммуникации в различных видах учебной и внешкольной деятельности.

При проектировании содержания индивидуальных занятий учитывается то, что начало школьного обучения контингент глухих обучающихся, получающих образование на основе АООП НОО (вариант 1.2) является неоднородным по уровню слухоречевого развития, что требует реализации индивидуально-дифференцированного подхода (Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., 2001, 2011, Яхнина Е.З., 2015).

Задачи предмета коррекционно-развивающей области «Музыкально-ритмические занятия» включают эстетическое воспитание глухих обучающихся, развитие у них эмоционально-волевой и познавательной сферы, творческих возможностей, обогащение общего и речевого развития, расширение кругозора. На занятиях решаются важные коррекционно-развивающие задачи: коррекция и развитие двигательной сферы, формирование слухового восприятия музыки и речи, закрепление произносительных навыков (с использованием фонетической ритмики и музыки) (Яхнина Е.З., 1997, 2003, 2015).

Образовательно-коррекционная работа базируется на взаимодействии музыки, движений и речи в разных сочетаниях. Важное значение придается обучению глухих детей восприятию музыки (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) в исполнении учителя и в аудиозаписи: ее характера (веселый, грустный, торжественный, спокойный и др.) и доступных средств музыкальной выразительности (динамических, темповых, метрических, ритмических, звуковысотных, тембровых отношений). Глухие дети проходят путь от обучения самым элементарным навыкам в связи с развитием сенсорной основы восприятия музыки — формирования условной двига-

тельной реакции на музыкальное звучание, различения и опознавания на слух резко отличающихся по звучанию элементов музыки (громкая — тихая музыка, быстрый — медленный темп и т.п.) до различения и опознавания на слух марша, танца и песни как основных и самых доступных музыкальных жанров, знакомству с произведениями композиторов — классиков (например, пьес из «Детского альбома» П.И. Чайковского, симфонической сказки С.С. Прокофьева «Петя и волк», фрагментов из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик» и др.), определению в них характера и доступных средств музыкальной выразительности, постижению, прежде всего, выразительной, а также изобразительной функций музыки, связи музыки с жизнью людей и связи разных искусств.

На музыкально-ритмических занятиях проводится целенаправленная работа по развитию у детей правильных, координированных, выразительных и ритмичных движений под музыку (основных, элементарных гимнастических и танцевальных), умений выполнять построения и перестроения, исполнять под музыку несложные композиции народных, балльных и современных танцев, импровизировать движения под музыку. Обучающиеся также учатся декламировать под музыку песни в ансамбле, которые поют их слышащие сверстники; обучение направлено на точное воспроизведение в эмоциональной и достаточно внятной речи (при реализации каждым обучающимся произносительных возможностей) темпоритмической организации мелодии, характера звуковедения, динамических оттенков. Одним из видов музыкально-исполнительской деятельности глухих детей на музыкально-ритмических занятиях является игра на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле. Примерно половина времени на музыкально-ритмических занятиях отводится на работу по закреплению произносительных умений обучающихся при использовании фонетической ритмики и музыки.

Важное значение придается развитию у глухих детей интереса к музыкальной культуре, мотивации к применению приобретенного опыта в музыкально-ритмической деятельности в различных видах внеурочной работы по музыкально-эстетическому воспитанию, в том числе, при совместных занятиях со слышащими сверстниками.

Учебный предмет коррекционно-развивающей области «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия) включает три направления работы, связанные с развитием слухового восприятия речи и неречевых звучаний, развитием произносительной стороны речи обучающихся: *первое направление* — развитие базовых возможностей слухового восприятия с использованием звучаний элементарных музыкальных инструментов / игрушек (барабана, дудки, гармошки, свистка и др.), пред-

полагает обучение определению на слух количества звуков, продолжительности их звучания, характера звуковедения, темпа, громкости, ритмов, высоты звуков; *второе направление* – развитие у детей слухозрительного и слухового восприятия устной речи, достаточно внятного и естественного воспроизведения речевого материала, предполагает закрепление произносительных умений обучающихся при широком использовании фонетической ритмики; *третье направление* – развитие слухового восприятия неречевых звуков окружающего мира, включает развитие у обучающихся восприятия социально значимых бытовых и городских шумов, голосов животных и птиц, шумов связанных с явлениями природы, а также с проявлениями физиологического и эмоционального состояния человека, обучение различению и опознаванию разговора и пения, мужского и женского голоса. Данные направления коррекционно-развивающей работы тесно связаны, т.к. базируются на развитии у детей единых механизмов анализа и синтеза поступающей сенсорной информации, вероятностного ее прогнозирования. Кроме того, сформированные у детей умения воспринимать на слух темп и динамику звучаний, характер звуковедения, ритмы и высоты звучаний элементарных музыкальных инструментов (игрушек) используются в работе над просодическими компонентами речи (темпом, ритмом, паузацией, словесным и фразовым ударениями, мелодикой речи). Приобретенный опыт в восприятии неречевых звуков окружающего мира и в устной коммуникации обучающиеся используют в учебной и внеурочной деятельности, в том числе, совместной со слышащими детьми и взрослыми (Кузьмичева Е.П., Шевцова О.В., Яхнина Е.З., 2001, Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., 2011).

Достижение планируемых результатов образовательно-коррекционной работы, включая обеспечение наиболее полноценной социальной адаптации данной категории глухих детей, оказывается возможным только при соблюдении всей совокупности научно-методических требований к процессу развития слухового восприятия и произносительной стороны речи обучающихся.

Глухие обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (легкой умственной отсталостью) получают образование на основе АООП НОО (вариант 1.3), которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных первичных нарушений развития, препятствующих освоению НОО.

Начальное общее образование эти дети получают в пролонгированные сроки (шесть лет: 1–6 классы). Особое внимание уделяется формированию

жизненной компетенции обучающихся на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширению повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся в доступных для них пределах, в том числе со слышащими детьми и взрослыми, поэтапному формированию разных видов речевой деятельности.

Известно, что наличие двух первичных нарушений развития, существующих одновременно, обуславливают сложные вторичные специфические особенности развития глухого ребенка, не равнозначные их простому сложению, вызванному каждым нарушением, существующим изолированно (Басилова Т.А., Бертынь Г.П., Головчиц Л.А., Гуцина Т.К., Жигорева М.В., Розанова Т.В., Речицкая Е.Г., Соловьева И.Л. и др.).

Глухие дети с легкой умственной отсталостью или с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения, в результате которой длительное время отмечается функциональная незрелость центральной нервной системы, отличаются от глухих обучающихся того же возраста, не имеющих дополнительных ограничений здоровья, препятствующих освоению начального основного образования, по уровню познавательной деятельности, состоянию эмоционально-волевой сферы, характеру поведения и др. Эти дети, получившие специальное дошкольное образование в ДОО компенсирующего вида или в семье (под руководством сурдопедагога), обычно имеют незначительное отставание в развитии зрительного восприятия, наглядного мышления, образной памяти по сравнению с глухими детьми без интеллектуальных нарушений, воспитывающихся в сходных образовательных условиях; однако они имеют существенное отставание в уровне сформированности словесной речи в целом, включая усвоение значений слов, обозначающих предметы и явления ближайшего окружения, владение связной речью. В большинстве случаев, отмечается также существенное отставание по уровню владения восприятием и воспроизведением устной речи. Глухие дети с легкой умственной отсталостью или задержкой психического развития, не получившие квалифицированной сурдопедагогической помощи в дошкольном возрасте, резко отличаются от глухих детей без дополнительных ограничений здоровья (Бертынь Г.П., Головчиц Л.А., Гуцина Т.К., Жигорева М.В., Розанова Т.В., Речицкая Е.Г., Соловьева И.Л. и др.).

При реализации АООП НОО (вариант 1.3) учитывается, что развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи является одной из особых образовательных потребностей данной категории глухих обучающихся, осуществляется в ходе всего образовательно-коррекционного процесса с учетом их индивидуальных особенностей и возможно-

стей детей. При этом в коррекционно-развивающую область внеурочной деятельности, аналогично АООП НОО (вариант 1.2), включен единый блок специальных (коррекционных) предметов: «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия, которые проводятся в 1–6 классах (в соответствии с примерным учебным планом на них отводится по 3 часа в неделю на одного обучающегося); «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия, которые проводятся до 4 класса включительно: в 1–3 классах по 3 часа в неделю, в 4 классе – 2 часа в неделю); «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия, которые проводятся в 1–3 классах по 2 часа в неделю).

Индивидуальные занятия «Развитие речевого слуха и произносительной стороны речи» направлены на формирование речевого слуха; создание на базе развивающегося речевого слуха качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи, формирование достаточно внятной речи, по-возможности, членораздельной, приближающейся по звучанию к естественной речи слышащих и нормально говорящих людей. Обучающиеся овладевают элементарными навыками самоконтроля произношения, учатся использовать в речевом общении естественные невербальные средства коммуникации. На индивидуальных занятиях проводится также целенаправленная работа по активизации элементарных навыков устной коммуникации, сформированных в ходе всего образовательно-коррекционного процесса, включая умения слухозрительно воспринимать высказывания речевого партнера (простые по форме и включающие знакомые слова), отвечать на вопросы, выполнять задания и давать речевой ответ, сообщать о затруднении в восприятии речи, воспроизводить отработанный речевой материал достаточно внятно, т.е. понятно для окружающих, реализуя произносительные возможности. Отметим, что, если обучающийся в дошкольном возрасте не овладел навыками пользования индивидуальными слуховыми аппаратами, работа в данном направлении проводится в школе, прежде всего, на индивидуальных занятиях (Яхнина Е.З., 2014, 2015).

Коррекционный курс «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия) направлен на эстетическое воспитание данной категории обучающихся, расширение их кругозора, развитие эмоционально-волевой и познавательной сферы, умений принимать участие в коллективных формах деятельности, связанных с музыкой. Важное значение придается развитию восприятия музыки (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) в исполнении учителя и в аудиозаписи: различению и опознаванию элементарных музыкальных структур (динамических, темповых, ритмиче-

ских, звуковысотных и тембровых отношений), характера музыки (веселый – грустный и др.), музыкальных жанров (марш – танец – песня), простых по форме музыкальных пьес. У детей формируются умения начинать и заканчивать движения в соответствии со звучанием музыки, выполнять под музыку отдельные несложные движения (основные, элементарные гимнастические и танцевальные) правильно, выразительно и, по-возможности, ритмично, исполнять их простые композиции. Обучающиеся овладевают элементарными построениями и перестроениями. У них развиваются умения достаточно эмоционально декламировать под музыку в ансамбле несложные детские песни (доступные их пониманию, с простым ритмическим рисунком, в умеренном темпе), опираясь на исполнение песни и дирижирование учителя, воспроизводить текст песни достаточно внятно, реализуя производительные возможности, соблюдая ритмическую структуру мелодии. У детей формируются также умения эмоционально и выразительно исполнять на музыкальных инструментах в ансамбле элементарный ритмический аккомпанемент к музыкальной пьесе, исполняемой учителем на фортепьяно. На занятиях ведется работа по закреплению производительных умений при широком использовании фонетической ритмики и музыки. У обучающихся целенаправленно развивается стремление участвовать в музыкально-исполнительской деятельности, в том числе, совместно со слышащими детьми в процессе внеурочной деятельности (Яхнина Е.З., 2015).

Предмет коррекционно-развивающей области «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия) направлен, прежде всего, на развитие базовых способностей слухового восприятия при прослушивании звучаний элементарных музыкальных инструментов / игрушек (барабана, дудки, гармошки, свистка и других): формирование условной двигательной реакции на доступные звучания, выявление расстояния, на котором отмечается стойкая условная двигательная реакция на доступные звучания; различение и опознавание на слух звучаний музыкальных инструментов (игрушек); определение на слух количества звуков, продолжительности их звучания (кратко, долго), характера звуковедения (слитно или неслитно), темпа (нормальный быстрый, медленный), громкости (нормально, громко, тихо), элементарных ритмов, высоты звучания. Возможности слухового восприятия звучаний музыкальных инструментов (игрушек) используются в работе над просодическими компонентами речи обучающихся (ее темпом, ритмом, паузацией, словесным и фразовым ударениями, мелодикой речи). На данных занятиях у детей закрепляются сформированные на индивидуальных занятиях умения слухозрительного и слухового восприятия устной речи, ее достаточно внятного воспроиз-

ведения. Важное значение придается развитию у обучающихся слухового восприятия неречевых звучаний окружающего мира: социально значимых бытовых и городских шумов, голосов некоторых животных и птиц, шумов, связанных с явлениями природы. Дети различают и опознают на слух речь и пение, мужской и женский голос (Яхнина Е.З., 2015).

Глухие обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) – с умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы и быть различной степени тяжести, осложненной текущими соматическими заболеваниями и психическими расстройствами, нуждаются в создании максимально развернутой системы специальных условий их обучения и воспитания: В пролонгированные сроки эти дети получают образование, соответствующее их возможностям и особым образовательным потребностям, и которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья для освоения НОО.

При разработке специальной индивидуальной образовательной программы (СИПР) для обучающихся данной категории учитывается необходимость планомерного введения в более сложную социальную среду, дозированного расширения повседневного жизненного опыта и социальных контактов детей в доступных для них пределах, в том числе, организация взаимодействия обучающихся с глухими и нормально слышащими детьми. Обязательным является специальная организация среды для реализации особых образовательных потребностей обучающихся, развитие жизненной компетенции в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других), проведение специальных (коррекционных) фронтальных и индивидуальных занятий, в том числе, связанных с развитием слухового восприятия и обучением произношению – «Развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи», «Музыкально-ритмические занятия».

В соответствии с примерным учебным планом АООП НОО (вариант 1.4) индивидуальные занятия «Развитие слухового восприятия и обучение произношению» рекомендуется проводить на всех года обучения по 3 часа в неделю с каждым обучающимся; «Музыкально-ритмические занятия» – во 2–3 классах по 2 часа в неделю.

Содержание специального (коррекционного курса) «Развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи» (индивидуальные

занятия) включает формирование условной двигательной реакции на различные неречевые и речевые стимулы; развитие слухового восприятия (с учетом возможностей обучающихся) звучаний музыкальных инструментов / игрушек, неречевых звучаний окружающего мира (социально значимых бытовых и городских шумов, звучаний в природе и др.), слухозрительного и слухового восприятия простых фраз, слов и словосочетаний, обучение произношению. Сформированные на индивидуальных занятиях умения детей побуждают использовать в повседневной коммуникации.

Специальный (коррекционный) курс «Музыкально-ритмические занятия» направлен на приобщение детей к элементарной деятельности, связанной с музыкой, формирование интереса к слушанию музыки, выполнению движений под музыку, декламации простых детских песен под музыку, игре на музыкальных инструментах. В процессе обучения решаются задачи развития слухового восприятия обучающихся, коррекции и развития их двигательной и эмоционально-волевой сфер, психических функций, произносительной стороны речи. У детей формируются умения выполнять задание, по подражанию, по инструкции учителя и самостоятельно, действовать вместе с другими детьми, адекватно вести себя в коллективе сверстников.

Таким образом, специальная (коррекционная) работа, связанная с развитием нарушенной слуховой функции, восприятия и воспроизведения устной речи, является обязательным направлением в системе начального общего образования всех категорий глухих обучающихся, осуществляется с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей, способствует наиболее полноценному развитию детей, их качественному образованию, что имеет важное значение для социальной адаптации.

Вопросы и задания

1. Раскройте значение овладения обучающимися с нарушениями слуха устной речью для качественного образования, личностного развития, социальной адаптации.

2. Определите значение музыкально-ритмической работы для более полноценного развития, социальной адаптации детей с нарушениями слуха.

3. Раскройте значение специальной (коррекционной) работы по развитию восприятия неречевых звуков окружающего мира для более полноценного развития, социальной адаптации детей с нарушениями слуха.

4. Раскройте задачи, содержание и организацию работы по развитию восприятия и воспроизведения устной речи у разных категорий глухих обучающихся. Определите педагогические технологии реализации инди-

видуально-дифференцированного подхода в процессе развития восприятия и воспроизведения устной речи у глухих обучающихся.

5. Определите пути развития универсальных учебных действий у глухих детей в процессе специальной (коррекционной) работы по развитию речевого слуха и произносительной стороны речи.

6. На основе анализа научно-методической литературы определите задачи и содержание работы по развитию восприятия и воспроизведения устной речи у глухих детей в процессе внеурочной деятельности в образовательной организации и в условиях семейного воспитания.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 19.12.2014.
2. Примерные адаптированные основные образовательные программы начального общего образования глухих обучающихся – М.: Просвещение, 2017.
3. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В. Развитие устной речи у глухих школьников: методич. пособие – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.
4. Кузьмичева Е.П., Шевцова О.В., Яхнина Е.З. Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников на индивидуальных занятиях: пособие для учителя – Орел: изд-во «Горизонт», 2013.
5. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи: учеб. пособие для студ. учреждений высшего проф. образования / Под ред. Назаровой Н.М.: издание второе – М.: Издательский центр «Академия», 2014.
6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов в 2 ч. – М.: Просвещение, 2010.
7. Специальная педагогика: в 3 т.: Учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / под ред. Н.М.Назаровой – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
8. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: учеб. пособие для студ. учреждений высшего проф. образования / Под ред. Пузанова Б.П. – М.: ВЛАДОС, 2003.
9. Яхнина Е.З. Организация слухоречевой среды в процессе воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения слуха. – в кн. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. Ч. 1. / под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: ВЛАДОС, 2013.
10. Яхнина Е.З. Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у детей с комплексными нарушениями развития // Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образо-

-
- вательными потребностями (с нарушением слуха): учебно-методическое пособие / под ред проф. Речицкой Е.Г. — М.: МПГУ, 2014, с. 70–91.
11. *Яхнина Е.З., Макарова О.В.* Технологии развития слухового восприятия речи и неречевых звучаний у детей с нарушениями слуха: педагогическое тестирование: учебное пособие для студентов высш. учеб. завед. — Орел, ОГУ, 2014.
 12. *Яхнина Е.З.* Музыкально-ритмические занятия с глухими детьми: проектирование на основе ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЧГУ: научный журнал — № 7 (68), 2015, с. 155–160.
 13. *Яхнина Е.З.* Проектирование содержания учебных предметов коррекционно-развивающей области адаптированных основных образовательных программ глухих детей в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа — № 6, 2015, с. 100–110.

МОДЕЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В специальных образовательных организациях для лиц с нарушением слуха обучаются как дети с нормальным интеллектом, так и комплексными нарушениями в развитии. Эта группа достаточно разнородна, полиморфна. В каждом отдельном случае нужно подходить к составлению обучающих, коррекционно-развивающих программ дифференцированно, с учетом структуры нарушений.

В значительном числе случаев, по данным Т.В. Розановой — у 20–35% глухих и слабослышащих детей, наблюдается первичная задержка психического развития (ЗПР), обусловленная недостаточностью центральной нервной системы. У этой категории детей имеются незначительные отставания в развитии произвольных процессов, в целесообразной предметно-практической деятельности, в зрительном восприятии, в развитии наглядно-образного мышления и образной памяти. Эти дети, как правило, эмоционально неустойчивые. Но по сравнению с глухими детьми с интеллектуальными нарушениями они отличаются более высокой обучаемостью. По мере своего развития в процессе начального обучения они могут быть по представлению школьного медико-психолого-педагогического консилиума и по решению городской (областной) психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) переведены из класса для глухих (слабослышащих) детей с ЗПР в обычные классы для глухих (слабослышащих) детей.

Обучение детей как в классах, обучающихся по варианту 1.4, так и по варианту 1.3 происходит по специальным программам, которые подготовлены в настоящее время.

Среди глухих (слабослышащих) детей есть дети с детским церебральным параличом (ДЦП). Они составляют, по данным Т.В. Розановой, 3–3,5% в детской популяции детей с проблемами слуха. Психофизическое развитие этих детей отличается глубоким своеобразием. Они испытывают трудности в звукопроизношении, в артикулировании, в зрительном восприятии предметов, поскольку в силу насильственных движений тела и головы не могут спокойно осматривать предметы окружающего мира.

Особую группу составляют дети с нарушениями поведения, с соматическими заболеваниями. У глухих (слабослышащих) детей нередко бывают нарушения вестибулярного аппарата, и тогда требуют усиления соответствующие разделы физического воспитания: вводятся упражнения на коррекцию и выработку правильной походки, осанки и т.д. У детей с нарушениями слуха одновременно отмечаются в качестве первичных нарушения зрения разной степени, что предполагает их выделение в особую группу и применение при обучении в качестве вспомогательных различных специфических средств наглядности и методов обучения, в частности пространственных ориентировок, которые обычно используются в школе для слепых (слабовидящих) детей. Если нарушения слуха и зрения выражены в значительной степени, то ребенок обычно обучается в специальном центре для слепоглухих детей, который уже много лет успешно функционирует в г. Сергиеве Посаде Московской области.

Значительно чаще у глухих (слабослышащих) детей встречается близорукость или дальнозоркость, корригируемая полностью или частично очками. По данным Т.В. Розановой и Г.П. Бертынь, примерно 25% детей с нарушениями слуха имеют те или иные проблемы со зрением.

Необходимо отметить, что 50% всех слепоглухих людей составляют те, кто потерял зрение и слух из-за последствий синдрома Ушера. Этот синдром характеризуется врожденной нейросенсорной глухотой или тугоухостью с возможным нарушением вестибулярного аппарата и медленно прогрессирующим пигментным ретинитом (сужение полей зрения, нарушение адаптации к смене света и темноты), выявляющимся обычно в возрасте 10–12 лет. Диагноз данного заболевания предполагает проведение не только клинического, но и генеалогического подтверждения. В силу того, что синдром Ушера бывает разных типов, люди, страдающие данным заболеванием, пользуются разными средствами обучения и общения: языком жестов, голосом и остатками слуха, контактной дактилологией.

В настоящее время создан Центр по оказанию помощи людям, страдающим этим заболеванием (Басилова Т.А., Саломатина И.В.). Первоначально такие люди начинают плохо видеть в темноте («куриная слепота»),

а также при переходе из освещенного в темное пространство. Как известно, к подростковому возрасту они полностью теряют зрение. Задача педагога-дефектолога состоит не только в том, чтобы вовремя диагностировать это нарушение, но и психологически подготовить детей к надвигающейся слепоте, в частности, нужно заранее учить их читать по Брайлю.

Для того чтобы помочь школьникам, страдающим синдромом Ушера, адаптироваться к своему состоянию, облегчить их пребывание в школе, можно предложить следующие меры:

- контрастное обозначение края ступенек на лестницах во всех помещениях;
- освещение всех помещений в течение дня;
- замена ярких и мерцающих источников света;
- использование матовых штор, матовых стекол в окнах, матовых красок при окраске помещений, предметов школьной мебели, жалюзи на окнах;
- обеспечение постоянного местонахождения всех предметов мебели в классном помещении;
- отсутствие каких бы то ни было предметов (обуви, портфелей и т.п.) на полу (на это следует обращать особое внимание);
- обеспечение наиболее удобного рабочего места для ученика: спиной к окну, на расстоянии 0,5–1,5 м от классной доски, от учителя, лицо которого всегда должно быть повернуто при общении с ребенком к нему;
- использование крупного шрифта и контрастных цветов при изготовлении демонстрационного материала, вне зависимости от формы презентации: на классной доске, на плакатах, слайдах и т.п.

Такие меры помогут не только ученикам с синдромом Ушера: исследователи многих стран подтверждают, что до 40% воспитанников школ глухих имеют иные, кроме глухоты, нарушения, и в частности – проблемы со зрением. Следовательно, любому ученику с нарушениями слуха станет значительно легче учиться.

Признание уникальности и самоценности каждой человеческой личности и уважение ее прав на особые образовательные услуги стало возможным в связи со сменой отечественной образовательной парадигмы: переходом школы общего назначения с позиции «школы для всех» к позиции «школы для каждого», а также развитием позиций гуманизации и толерантности.

В этой связи оказалась востребованной модель дифференцированного обучения глухих детей со сложной (комплексной) структурой нарушения. Поиски путей создания более комфортных условий для обучения таких

детей обусловила тенденция к увеличению этой категории детей с отклонениями в развитии, в свою очередь, вызвавшая необходимость оказания специальных образовательных услуг этой группе обучающихся. Контингент глухих детей с комплексными сенсорными и интеллектуальными нарушениями весьма неоднороден: как правило, у многих из них эти отклонения в развитии сочетаются с нарушениями соматического здоровья и др. (Басилова Т.А., Бертынь Г.П., Певзнер М.С., Розанова Т.В.).

Развивающий коррекционно-направленный образовательный процесс в сочетании с медико-реабилитационными процедурами и системой психолого-педагогической поддержки создают особую социокультурную среду, позволяющую личности каждого глухого ребенка максимально развить и реализовать свои потенциальные возможности и творческие способности.

Созданная на базе московской образовательной санаторной школы-интерната № 65 для глухих детей с психоневрологическими заболеваниями модель позволяет глухому ребенку с сочетанными отклонениями в развитии реализовать свои как специальные образовательные потребности, так и потребности на оздоровление и социопсихологическую поддержку.

В этой образовательной организации обучаются глухие дети с нарушенной зрительной функцией (40%), с нарушениями центральной нервной системы (35%), с нарушениями опорно-двигательного аппарата (30%). Многие имеют хронические соматические заболевания. Различные сочетания этих и других отклонений в развитии встречаются у части детей в виде тройного и множественного дефекта.

Постоянный рост числа детей со сложными нарушениями среди учащихся коррекционной школы требует дальнейшей дифференциации всего педагогического процесса, вплоть до разработки индивидуальных образовательных и оздоровительных траекторий для все большего числа детей. Исключительно важную роль в создании медико-психолого-педагогических условий образования для ученика специальной школы имеет учет индивидуальных психофизических особенностей каждого из них, определяющий во многом успешность всего процесса обучения.

В целях создания максимально комфортной, т.е. адекватной структуре нарушения, социокультурной среды должна быть проведена уровневая дифференциация образовательного процесса всего учреждения, включающая:

- применение разноуровневых адаптивных по годам обучения программ классов основного общего образования с различными сроками обучения;

-
- применение адаптивных учебных планов для детей, обучающихся по варианту 1.3 и 1.4;
 - осуществление дифференцированного дополнительного образования глухих детей с комплексными нарушениями в кружках и секциях творческого, художественного, познавательного, спортивного направлений;
 - индивидуальные коррекционные занятия, ориентированные на развитие слухоречевой и сенсорно-двигательной сферы глухих детей:
 - развитие остаточного слуха и слухового восприятия;
 - развитие остаточного зрения и зрительного восприятия;
 - развитие речевой деятельности в оптимальном сочетании различных ее видов (устной, дактильной, письменной) в случае необходимости жестовой, тактильной (ЛОРМ);
 - развитие макро и микромоторики;
 - развитие интеллектуально-личностной сферы;
 - развитие познавательной деятельности;
 - развитие навыков речевого общения;
 - осуществление индивидуально-дифференцированного педагогического сотрудничества в совместной учебной деятельности в диаде «учитель—ученик» на уроках, внеклассных занятиях, индивидуальных коррекционных занятиях, в режимных моментах в интернате.
 - применение разных видов искусств (библиотерапия, драммотерапия, песочная терапия, сказкотерапия, музыкотерапия, изотерапия) имеющих место в артпедагогике и арттерапии в коррекционно-педагогическом процессе.

Для оптимизации учебного процесса большое внимание должно уделяться поиску адекватных педагогических технологий образования глухих детей, с комплексными нарушениями.

Эффективная комплексная мобилизация компенсаторных возможностей глухих учащихся на индивидуальных и фронтальных занятиях, учет их психофизических особенностей обеспечивают и индивидуализацию процесса обучения устной речи (ее восприятию и воспроизведению). В связи с этим улучшается состояние устной речи, увеличивается резерв нарушенной слуховой функции. Содержание работы с каждым учеником определяется медико-психолого-педагогическим консилиумом на основе комплексного обследования ребенка специалистами учреждения: медиками (педиатром, аудиологом, психоневрологом, окулистом), психологом, социальным педагогом, учителем-дефектологом и др. Такой консилиум проводится при поступлении ребенка в школу (после проведения внутришкольного обследова-

дования), а также в конце каждого учебного года. При необходимости может состояться специальное заседание консилиума. На консилиуме составляется комплексное заключение о психофизическом состоянии ребенка, уровне его общего и речевого развития (включая возможности восприятия и воспроизведения устной речи) и вырабатываются совместные рекомендации для каждого специалиста, работающего в школе с данным учеником.

Решению основных задач коррекционно-развивающего обучения с учетом психофизических особенностей воспитанников во многом способствует внедрение новых педагогических технологий:

- лично-деятельностного подхода в обучении и воспитании, формировании словесной речи как средства общения;
- индивидуализации процесса обучения устной речи (восприятия и воспроизведения) учащихся младших классов;
- преемственности в работе по развитию словесной речи на уроках, внеклассных занятиях, в индивидуальных занятиях, во всех режимных моментах в интернате;
- компьютерных технологий (специальных и общеобразовательных программ, мультимедийного комплекса и др.) в учебном процессе;
- билингвистического подхода в качестве альтернативной педагогической системы (по желанию родителей)
- методических приемов штайнеровской (вальдорфской) педагогики;
- разработки индивидуальных траекторий лингвистического, математического образования, социально-трудовой адаптации, профессиональной ориентации и др.

Деятельность современной школы направлена на физическое, психоэмоциональное, интеллектуальное, духовное, социальное развитие личности каждого ребенка, имеющего нарушение слуха. Циклограмма пребывания воспитанника в образовательной организации оздоровительного типа, работающей по адаптированным образовательным программам для обучающихся с нарушением слуха, включает как обязательный компонент адаптивные медико-реабилитационные программы, составленные на основе клинического обследования динамических наблюдений и рекомендаций медицинских специалистов. Медико-санаторный блок интерната должен выполнять как профилактические, так и лечебные мероприятия, в том числе гидро-, вибро и другие виды массажа, электролечение, ультразвуковое лечение, дарсанвализацию, водолечение, лазеротерапию, ингаляцию, ионизацию, лечебную физкультуру.

Психологическая служба решает задачи, связанные с:

- диагностикой готовности ребенка к обучению;

-
- диагностикой уровня и динамики психического развития ребенка, выявления его особенностей;
 - определением путей коррекции психической деятельности ребенка, его личностной сферы, прогнозом развития;
 - разработкой индивидуальных реабилитационных программ (поиск адекватных технологий педагогического воздействия, содержания индивидуальных коррекционных занятий);
 - анализом эффективности индивидуальных программ;
 - работой медико-психолого-педагогического консилиума, на котором обсуждаются результаты комплексного обследования и динамического наблюдения за каждым воспитанником с целью формирования его эмоционально-нравственного опыта, развития креативных способностей, нахождения адекватных средств для образовательно-воспитательной работы.

Деятельность психологической службы обеспечивает адекватную структуре дефекта систему коррекции и компенсации, комфортность психического и личностного развития ребенка.

Основные направления деятельности социально-педагогической службы:

- формирование у каждого воспитанника самоидентификации себя как личности в социуме, как человека, имеющего равные права как в мире нормально слышащих, так и глухих людей, готового к доброжелательному сотрудничеству на толерантной основе в различных микро и макросоциумах;
- формирование понимания особенностей своего личностного статуса в различных общественных образованиях (семье, интернате, обществе глухих, обществе слышащих и др.);
- социальное патронирование семьи воспитанника, поддержка и развитие семейных традиций;
- выявление интересов и способностей учащихся к определенным видам деятельности, профориентационная работа и др.

Представленная модель дифференцированного обучения глухих детей со сложными (комплексными) нарушениями в образовательных организациях компенсирующего вида или образовательных организациях комбинированного вида разработана с позиции структурно-генетического подхода и включает комплекс медико-психолого-социально-педагогических блоков. Созданная целостная педагогическая система обеспечивает оптимальные образовательные условия развития детей данной категории в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и психологического здоровья. Логика

построения представленной модели позволяет осуществить дальнейшую дифференциацию образовательного процесса детей с и тяжелыми и множественными нарушениями развития, вплоть до его индивидуализации и создания специальных индивидуальных программ обучения, воспитания, развития и оздоровливания детей, входящих в эту категорию, согласно 4 варианту ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Разработанная модель, внедренная в свое время в практику работы школы-интерната № 65 г. Москвы, и прошедшая государственную аккредитацию, получила признание и успешно функционирует в ряде регионов России (например, в г. Энгельсе, Саратовской обл.).

Вопросы и задания

1. В чем проявляется полиморфность группы обучающихся с нарушением слуха?
2. Приведите примеры комплексных нарушений в развитии детей, имеющих нарушения слуха?
3. Приходилось ли Вам работать или контактировать с детьми, имеющими в анамнезе комплексные нарушения? Какие трудности у Вас возникали?
4. На основе использования каких технологий решается проблема коррекционно-развивающего обучения детей с комплексными, тяжелыми и множественными нарушениями?
5. В чем суть модели дифференцированного обучения детей, имеющих комплексные нарушения? Приведите примеры.

Список литературы

1. *Соловьева И.Л.* Модель оздоровительного образовательного (коррекционного) учреждения // Инновации в российском образовании. М., 1999.
2. *Специальная психология* / Под ред. В.И. Лубовского. М., 2003.
3. *Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: под ред. Е.Г. Речицкой* – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014.
4. *Речицкая Е.Г., Гущина Т.К.* Коррекционная работа по развитию познавательной сферы у глухих учащихся с задержкой психического развития., – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012.
5. *Специальная педагогика* / Под ред. Н.М. Назаровой. Москва «Академия» 2000.
6. *Малофеев Н.Н.* Реабилитация средствами образования: Социокультурный анализ современных тенденций // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования // Под ред. В.И. Слободчикова М., 1996.
7. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.

СОЗДАНИЕ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Для реализации специальных условий обучения школьников с нарушением слуха в условиях реализации нового федерального государственного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации создается полифункциональная образовательная среда. Компоненты пространства полифункциональной среды позволят организовать траекторию сопровождения каждого школьника, исходя из принципа «оптимизма и веры в здоровые силы ребенка». Останемся на некоторых компонентах.

Архитектурное пространство всей образовательной организации:

Наличие бегущей строки для информационного обеспечения чрезвычайных и штатных ситуаций во всех классах, в рекреациях, в столовой, спортивном и актовом залах.

Световая индикация начала и окончания урока в классах и помещениях общего пользования (залы, рекреации, столовая, библиотека и т.д.); световое оповещение пожарной сигнализации и сигнала тревоги; информационно-световые табло, бегущие строки во всех помещениях образовательной организации.

Стенды на стенах образовательного учреждения с представлением на них наглядного материала о внутришкольных правилах поведения, правилах безопасного поведения и т.д.

Мобильный Интернет, «Skype», «Viber», «Camfrog» для обмена сообщениями с родителями, сверстниками, получения необходимой информации.

Специальное оборудование помещений:

Мультимедийное оборудование для групповых и индивидуальных занятий: SMART-доска /SMART-стол / интерактивная плазменная панель с программным обеспечением к ним.

Звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования (стационарная проводная или беспроводная, например, FM-системы); стационарная аппаратура индивидуального пользования, визуальные приборы и специальные компьютерные программы для работы над произношением; с учетом медицинских показаний обучающимся обеспечивается бинауральное слухопротезирование.

Учебно-методические и иные раздаточные материалы в доступных форматах (электронном, видеоформате).

Услуги (в случае необходимости) тьютора, ассистента (сурдопереводчика, тифлосурдопереводчика), осуществление сурдосопровождения

(в случае необходимости) глухих школьников для осуществления психолого-педагогической поддержки, при проведении общешкольных мероприятий, общения с глухими родителями.

Учебное пространство представляется организацией адекватного комфортного обучения школьников через осуществление индивидуального клинико-психолого-педагогического подхода в урочной и внеурочной деятельности; организацией психолого-педагогического сопровождения в учебное время; организацией динамического наблюдения за успешностью сопровождения силами обучающихся школьного медико-психолого-педагогического консилиума; проектированием индивидуальных маршрутов обучения и сценариев социализации.

Учебное пространство строится на принципах:

- изучение контингента обучающихся с нарушениями слуха для учета реальных учебных возможностей каждого из них;
- уровневой дифференциации учебно-воспитательного процесса;
- подбора педагогических технологий;
- отбора программного содержания;
- организация адекватного комфортного обучения через научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса с учетом учебных возможностей и психофизических особенностей глухих школьников;
- создание адекватных инновационных педагогических технологий учебной деятельности в диаде «учитель—ученик»; осуществление на постоянной основе системы сбора передовых технологий обучения, создание адекватных учебных материалов: рабочих тетрадей, учебников, учебных пособий, электронных учебников, мультимедийных учебных пособий.
- доступное обеспечение элементами планирования учителя: учебно-методические комплексы и рабочие программы по предметным областям основного общего образования через представление на информационных ресурсах образовательных организаций (сайты, электронные учительские) как очного, так и по необходимости дистанционного обучения школьника, имеющего нарушения слуха.

Коррекционное пространство реализуется через: индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи; фронтальные занятия по развитию слухового восприятия и технике речи, музыкально-ритмические занятия, дополнительные коррекционные занятия по коррекции познавательной деятельности и пространственно-временной сферы, микро- и макромоторики;

Дополнительное образовательное пространство может быть представлено учебным планом, составленным из расчета 4 часа на каждого воспитанника, что позволяет осуществить в каждой образовательной организации от 10 до 30 программ художественной, творческой и спортивной направленности.

Информационное обеспечение включает необходимую нормативно-правовую базу образования глухих обучающихся с легкой и тяжелой формой умственной отсталости и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса.

Должны быть созданы условия для функционирования современной информационно-образовательной среды, включающей электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технических средств (в том числе, флеш-тренажеров, инструментов Wiki, цифровых видео-материалов и др.), обеспечивающих достижение каждым обучающимся максимально возможных для него результатов освоения адаптированной основной образовательной программы.

Информационно-образовательная среда образовательной организации должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, мультимедийные проекторы с экранами, интерактивные доски, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.), культурные и организационные формы информационного взаимодействия, компетентных участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

Информационно-образовательная среда образовательной организации должна обеспечивать возможность осуществлять в электронной (цифровой) форме следующие виды деятельности:

- планирование образовательного процесса;
- размещение и сохранение материалов образовательного процесса, в том числе – работ обучающихся и педагогов, используемых участниками образовательного процесса информационных ресурсов;
- фиксацию хода образовательного процесса и результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с нарушением слуха;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе – дистанционное посредством сети Интернет, возмож-

ность использования данных, формируемых в ходе образовательного процесса для решения задач управления образовательной деятельностью;

- контролируемый доступ участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет (ограничение доступа к информации, несовместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся);
- взаимодействие образовательной организации с органами, осуществляющими управление в сфере образования и с другими образовательными учреждениями, организациями.

Функционирование информационной образовательной среды обеспечивается средствами ИКТ и квалификацией работников ее использующих. Функционирование информационной образовательной среды должно соответствовать законодательству Российской Федерации*.

Образовательная организация имеет право включать в штатное расписание специалистов по информационно-технической поддержке образовательной деятельности, имеющих соответствующую квалификацию. Образовательная организация также имеет право включать в штатное расписание инженера, имеющего соответствующую квалификацию для обслуживания электроакустической аппаратуры фронтального и индивидуального пользования.

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования**.

При реализации общеобразовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной

* Статьи 29, 97 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, № 31, ст. 3448), Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, № 31, ст. 3451).

** Часть 2 статьи 16 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся*.

Для глухих слабослышащих детей предусматриваются определенные формы социальной и образовательной интеграции, учитывающие особенности и возможности обучающихся. Это требует координации действий, обязательного, регулярного и качественного взаимодействия специалистов, работающих как с обучающимися, имеющими нарушение слуха, так и с их сверстниками с нормальным слухом. Для тех и других специалистов предусматривается возможность обратиться к информационным ресурсам в сфере специальной психологии и коррекционной педагогики, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, получить индивидуальную консультацию квалифицированных профильных специалистов. Также предусматривается организация регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами и семьей, включая сетевые ресурсы и технологии.

Требования к организации пространства. Материально-технические условия реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования должны обеспечивать:

1) возможность достижения обучающимися установленных Стандартом требований к результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования глухих обучающихся;

2) соблюдение: санитарно-гигиенических норм образовательного процесса (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т.д.); санитарно-бытовых условий (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т.д.); социально-бытовых условий (наличие оборудованного рабочего места, учительской, комнаты психологической разгрузки и т.д.); пожарной и электробезопасности; требований охраны труда; своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта.

3) возможность для беспрепятственного доступа обучающихся к информации, объектам инфраструктуры образовательного учреждения**.

* Часть 3 статьи 16 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

** Статьи 14 и 15 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от ноября 1995 г. № 181-ФЗ.

Важным условием организации пространства, в котором обучаются обучающиеся с нарушением слуха, является:

- наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях, предупреждающей об опасностях, изменениях в режиме обучения и обозначающей названия приборов, кабинетов и учебных классов;
- дублирование звуковой справочной информации о расписании учебных занятий визуальной (установка мониторов с возможностью трансляции субтитров (мониторы, их размеры и количество необходимо определять с учетом размеров помещения);

Образовательная организация должна содержать оборудованные комфортные помещения, включая учебные кабинеты, специальные кабинеты для фронтальных и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению, музыкально-ритмических занятий, кабинеты психологов и психологической разгрузки, кабинет информатики, спальни, столовую, спортивный зал, санитарные, игровые и бытовые комнаты и др.

Необходима продуманность освещенности лица говорящего и фона за ним, использование современной электроакустической, в том числе звукоусиливающей аппаратуры, а также аппаратуры, позволяющей лучше видеть происходящее на расстоянии (проецирование на большой экран).

Учебные кабинеты, включая кабинеты начальных классов, кабинеты для фронтальных и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и произносительной стороны речи, для музыкально-ритмических занятий, оборудуются звукоусиливающей аппаратурой, отвечающей современным аудиологическим и сурдопедагогическим требованиям, способствующей развитию слухового восприятия обучающихся; в образовательной организации необходимо иметь приборы для исследования слуха – тональный и речевой аудиометры.

В течение всего учебного дня и во внеурочное время ребёнок должен пользоваться слуховыми аппаратами с учетом медицинских рекомендаций.

В классных помещениях необходимо предусмотреть специальные места для хранения FM-систем, зарядных устройств, батареек и др.

Организация временного режима обучения

Временной режим образования глухих обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», СанПиН, приказы Министерства

образования и науки РФ и др.), а также локальными актами образовательной организации.

Продолжительность учебных занятий не должна превышать 40 минут. При определении продолжительности занятий в 1-м классе используется «ступенчатый» режим обучения: в первом полугодии (в сентябре, октябре – по 3 урока в день по 35 минут каждый, в ноябре-декабре – по 4 урока по 35 минут каждый; январь-май – по 4 урока по 40 минут каждый);* Продолжительность учебной недели – 5 дней. Пятидневная рабочая неделя устанавливается в целях сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Обучение проходит в одну смену.

Учебный день включает в себя специально организованные занятия / уроки, а также паузу, время прогулки, выполнение домашних заданий. Обучение и воспитание происходит, как в ходе занятий / уроков, так и во время другой (внеурочной) деятельности обучающегося в течение учебного дня.

В содержание физкультурных минуток обязательно включаются упражнения на снятие зрительного напряжения, на предупреждение зрительного утомления, на активизацию зрительной системы, так как большая часть информации глухим ребенком с легкой и глубокой формой умственной отсталости воспринимается слухо-зрительно.

На уроках необходимо также использовать FM-системы. При организации прогулок и экскурсий ребенок также должен пользоваться слуховыми аппаратами.

Организация рабочего места

В обучении глухого обучающегося с интеллектуальной недостаточностью особое внимание уделяется оборудованию рабочего места. Желательна одноместная парта, которая имеет стационарное крепление на полу. Номер парты подбирается тщательно, в соответствии с ростом ученика, что обеспечивает возможность поддерживать правильную позу. Парта должна иметь хорошее освещение. Необходимо учесть, какой рукой пишет ребенок:

* П. п 10.9, 10.10 постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. № 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях», учитывать изменения внесенные в Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.3289-15 от 10.07.2015 № 26 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптивным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».)

если ведущая рука — правая, то свет на рабочую поверхность должен падать слева, а если ребенок левша, тогда стол лучше установить возле окна так, чтобы свет падал справа. Необходимые школьные учебники должны находиться на расстоянии вытянутой руки; обязательно пользоваться подставкой для книг. С парты должен открываться прямой доступ к информации, расположенной на доске, информационных стендах и пр. В поле зрения неслышащего обучающегося всегда должно находиться лицо педагога.

Парта ученика с нарушением слуха должна занимать в классе такое положение, чтобы сидящий за ней ребенок мог видеть лицо учителя и лица большинства сверстников. Рабочее место ребенка должно быть хорошо освещено. На парте ребенка предусматривается размещение специальной конструкции, планшетной доски, используемой в ситуациях предъявления незнакомых слов, терминов, необходимости дополнительной индивидуальной помощи со стороны учителя класса. Обязательным условием к организации рабочего места обучающегося является расположение в классных помещениях парт полукругом, чтобы дети могли всегда держать в поле зрения педагога, видеть его лицо, артикуляцию и жесты, иметь возможность воспринимать информацию слухо-зрительно, на слух, путем чтения с лица и видеть фон за педагогом.

К техническим средствам обучения глухих обучающихся с легкой формой умственной отсталости, ориентированных на их особые образовательные потребности, относятся: звукоусиливающая стационарная проводная аппаратура коллективного и индивидуального пользования (с дополнительной комплектацией вибротактильными устройствами), беспроводная аппаратура, например, FM-система; индивидуальные слуховые аппараты различных моделей; кохлеарные импланты; специальные визуальные приборы, способствующие работе над произносительной стороной речи; специальные компьютерные обучающие программы («Видимая речь», «Мир за твоим окном», «Текстовый редактор» «Мой добрый друг Слононок» и др.).

Освоение начального общего образования (варианты 1.3, 1.4) осуществляется по специальным учебникам, рабочим тетрадям, дидактическим материалам, компьютерному инструменту, предназначенным для образовательных организаций, обучающих глухих школьников. Образовательная организация должна быть обеспечена учебниками и (или) учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью, учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

При организации обучения для глухих обучающихся с легкой и тяжелой формой умственной отсталости используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение*.

Вопросы и задания

1. Спроектируйте вариативные модели создания полифункциональной образовательной среды для обучающихся с нарушением слуха. Обменяйтесь мнениями с коллегами на круглом столе.

2. Какие условия должны быть созданы для успешного функционирования этой модели в современной информационно-образовательной среде? Свое мнение обоснуйте.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1598 от 19 декабря 2014 г.
3. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы САНПиН 2.4.2.3289-15 от 10.07.2015 № 26 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптивным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Зарегистрировано Минюстом Российской Федерации № 38528 от 14.08.15.
4. Организация и содержание обучения детей со сложной структурой дефекта Материалы Всероссийской научной конференции. Под ред. Белявского Б.В.(отв. редактор), Зарубиной И.Н., Кутеповой Н.Г., Потапчук С.В., Соловьевой И.Л. – Челябинск, 2014. – 400 с.
5. *Соловьева И.Л.* Социализация детей со сложной структурой дефекта в условиях полифункциональной среды специальной (коррекционной) образовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха. Специальное образование, 2015, 1, с. 74–88.
6. *Речицкая Е.Г., Хедхуд Ноурас.* Проблема формирования здорового образа жизни младших школьников с нарушениями слуха. // Преподаватель XXI век. – 2014, № 1. С. 135–141.
7. Сурдопедагогика/под ред. Е.Г. Речицкой. – М., Владос, 2014.

* Часть 2 статьи 13 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326).

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Рассматривая процессы обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью старшего школьного возраста отметим, что главное место занимают вопросы овладения ими трудовыми и социально-бытовыми навыками. Важнейшую роль здесь играют такие предметы, как «Технологии», «Самообслуживание и домоводство», «Окружающий социальный мир».

Технологии (профильный труд)

Обучение технологиям занимает ведущее место в общей системе учебно-воспитательной работы с детьми с выраженными нарушениями развития. На уроках труда учащиеся овладевают элементарными умениями и навыками, необходимыми для выполнения несложных работ в особо созданных условиях.

В процессе трудового обучения развивается познавательная деятельность учащихся. Выполнение различных операций ставит подростков перед необходимостью различать предметы, включенные в трудовую деятельность, знать свойства материалов, с которыми они работают. Учащиеся также должны уметь отчитываться о проделанной работе и оценивать качество готового изделия. Все это содействует развитию восприятия, представлений, мышления и речи.

Труд оказывает непосредственное влияние на физическое развитие детей. В процессе трудового обучения у воспитанников улучшается общее физическое состояние, развиваются работоспособность, координированность движений.

Трудовая деятельность имеет большое воспитательное значение. В ходе трудовой подготовки у учащихся формируются такие личностные качества, как трудолюбие, ответственность, чувство коллективизма, взаимопомощи, которые должны стать чертами характера, играть в дальнейшем свою роль в установлении взаимоотношений в трудовом коллективе.

В настоящее время в специальных учреждениях создана система трудовой подготовки, позволяющая воспитанникам овладеть несложными видами работ. Наибольшее распространение в учреждениях для этих детей нашло картонажно-переплетное дело. Подростков обучают также работе с тканью и древесиной. Практика показывает, что учащиеся с умеренной умственной отсталостью могут научиться работе на швейных машинах (пошив по готовому крою фартуков, косынок, простыней, наволочек

и т.п.). При работах с древесиной учащиеся с помощью учителя по труду изготавливают полки, подставки для цветов, ящики и т.п.

Помимо вышеперечисленных видов труда подростки обучаются вязанию, бисероплетению, макраме, металлоштамповке, изготовлению искусственных цветов, овладевают различными сборочными работами (сборка шторных колец, пластмассовых прищепок для белья), а также занимаются другими видами работ в зависимости от местных условий.

В последние годы для детей-инвалидов разработаны программы элективных курсов предпрофильной, профильной и профессиональной ориентации. Обучение детей с нарушением интеллекта осуществляется по следующим направлениям: «Животноводство», «Ландшафтный дизайн», «Народная художественная вышивка», «Помощник воспитателя». Кроме этого, учащиеся с умеренной умственной отсталостью осваивают такие виды труда, как дворник, обувщик, рабочий по уходу за зданиями и пр.

Организация уроков труда и общие методические указания к их проведению

Содержание трудового обучения определяется программой, которая содержит перечень изделий, изготовлением которых должны овладеть учащиеся*.

Учитель труда знакомит учащихся с правилами поведения в мастерской и объясняет их обязанности. Большое внимание уделяется обучению технике безопасности и соблюдению санитарно-гигиенических требований на уроках труда.

Каждый ученик имеет постоянное рабочее место. Это очень важное условие, так как эти дети предпочитают находиться в привычной обстановке. Перевод учащегося на новый участок может вызвать у него аффективное состояние: отказ от работы, резкое снижение темпа выполнения задания и т.п.

Работа над изделием начинается с ориентировки в задании. Дети должны узнать, что необходимо сделать, познакомиться с образцом изделия, уяснить, какие материалы и инструменты потребуются для работы. Сам образец ученики должны разглядеть вблизи, иметь возможность взять в руки, потрогать, рассмотреть со всех сторон. При этом учитель указывает, на что следует обратить особое внимание. Например, в сборочных работах это место крепежа деталей.

* Уроки в мастерских могут быть различного профиля. Поэтому в данном разделе мы остановимся на общих методических указаниях и особенностях организации учебных занятий, которые являются обязательными по отношению к любому виду труда.

Учеников надо заинтересовать будущей работой. Готовность следовать указаниям учителя в большинстве случаев обеспечивает выполнение учениками несложного задания. Однако чтобы возникло желание трудиться, необходима более серьезная мотивация. Она значительно повысится, если учащиеся в той или иной мере осознают значимость своей работы. Несомненно, это очень сложная задача, но она становится до некоторой степени разрешимой, если показать ученикам, какое применение находит продукт их практической деятельности. Например, перед изготовлением кармашек для формуляров, наклеиваемых на книги, педагог сообщает, что они предназначены для библиотечных книг, и объясняет их назначение. (В дальнейшем в воспитательных целях важно организовать передачу готовых изделий в библиотеку при участии самих учащихся.)

После этапа ориентировки в задании учащиеся переходят к пробному выполнению трудовых действий. Поскольку первые попытки выполнить работу обычно сопряжены с неудачами, ученикам следует предоставить возможность специально поупражняться в выработке приемов работы. Тренировочные упражнения выполняют пропедевтическую функцию по формированию у воспитанников готовности к овладению навыком. Часто тренировочные упражнения представляют собой сопряженную деятельность педагога и учащихся.

Демонстрацию правильного приема работы учитель сопровождает объяснением, обращает внимание воспитанников на то, как правильно взяться за инструмент, на двигательные действия в ходе выполнения задания. Например, объясняет, что нанесение клея на бумагу в ходе картонажного дела выполняется от середины листа к его краям. Заметим, что ошибочные действия учащихся при этом не следует повторять.

Обычно при тренировочных упражнениях используют не рабочие заготовки, а материалотходы. Так, пакеты для семян сначала выполняются из отходов бумаги, а затем уже из рабочих заготовок, шитью воспитанников вначале учат на картоне с дырочками, обрезках ткани и только потом на рабочих материалах.

Необходимые приемы работы вырабатываются в результате большого количества повторений. Однако следует иметь в виду, что на определенной ступени однообразия действий способствует возникновению косного («жесткого») стереотипа, который с трудом преодолевается в новой обстановке. Поэтому на данном этапе нецелесообразно формировать приемы на уровне навыков. Последние вырабатываются во время практических работ.

Овладев в ходе тренировочных упражнений необходимыми приемами труда, учащиеся переходят непосредственно к практической работе по

выполнению задания. Но прежде чем учащиеся приступят к ней, учитель подробно рассказывает о цели той или иной работы и предоставляет детям возможность осмотреть материалы и орудия труда. Не следует требовать от учащихся, чтобы они сразу приступали к работе, так как в этом случае их внимание будет направлено не на выполнение задания, а на осмотр предметов, с которыми им предстоит действовать.

При выполнении практических работ происходит качественная отработка отдельных приемов, вырабатывается навык.

Учитель внимательно наблюдает за работой и руководит ею: обращается к учащимся с вопросами, делает замечания, дает по мере необходимости указания и во многих случаях показывает, как выполняется та или иная операция. При этом применяется групповой и индивидуальный инструктаж. Если какую-либо ошибку делает большинство учеников (например, неровный шов при работе с тканью), педагог останавливает работу, объясняет и показывает всем, как следует выполнять операцию, т.е. инструктирует всю группу.

Обычно учащиеся нуждаются в индивидуальном инструктаже. Педагог имеет возможность помочь каждому ученику в отдельности, дифференцируя при этом виды помощи (сопряженная деятельность с учеником, использование образца изделия, устная инструкция и т.п.). В процессе оказания такой помощи между учителем и учащимся устанавливается эмоциональная связь, что имеет немаловажное значение в обучении.

В ходе урока практическая деятельность учащихся организуется либо так, что ученик выполняет все операции по изготовлению изделия индивидуально, либо это пооперационное, коллективное выполнение задания. Обычно индивидуальная работа применяется в начале обучения, когда подростки должны усвоить все операции. Коллективная работа применяется в том случае, когда учащиеся овладели всеми операциями и от них требуются скорость и качество работы. Так, если на занятиях в мастерской подростки изготавливают ящик для рассады, то одним ученикам поручается сбить его дно, другим – стенки, третьи занимаются окончательной подгонкой частей ящика (заготовки заранее подготовлены учителем трудового обучения).

Практическая деятельность должна давать подросткам эмоциональное удовлетворение. Для этого им необходимо видеть итоги своего труда по возможности на каждом учебном занятии. Не следует им давать задания, требующие длительного выполнения.

В ходе трудового обучения нельзя предъявлять одни и те же требования к двигательному беспокойным, расторможенным учащимся и вялым, инертным.

Первая группа учащихся в начале обучения нуждается в систематическом переключении с одного вида деятельности на другой для выработки помимо трудовых навыков и усидчивости. Этой категории учащихся можно на начальном этапе обучения поручать такие работы, как укладка заготовок, складирование готовой продукции и пр., постепенно включая их в трудовой процесс.

Вторая группа учащихся нуждается в постоянных побуждениях со стороны учителя, разных формах поощрения и похвалы практически за каждый этап выполненной работы.

Организуя трудовое обучение, не надо ограничивать учащихся выполнением хорошо освоенных трудовых операций, так как в этом случае не используются их потенциальные возможности. Обучение труду должно стимулировать и развивать нарушенные процессы двигательной сферы и психики в целом. Поэтому после приобретения подростком нужного навыка желательно его перевести на другой, относительно более сложный, но посильный трудовой процесс. В общем, надо избегать требований как завышающих, так и занижающих возможности учащихся.

В процессе выполнения задания учащимся приходится длительное время заниматься однообразной, монотонной работой, в результате чего происходит так называемое «психическое насыщение». Подростки начинают отвлекаться, вставать с рабочего места, некоторые из них могут прекратить работу. Поэтому в уроки труда необходимо вносить больше разнообразия: менять учащимся виды деятельности, предусматривать элементы соревнования, стимулирующее воздействие оказывают тихая, спокойная музыка, физкультминутки.

В ходе практических работ учащиеся учатся давать отчет о проделанном. Установлено, что при достаточном внимании к речевому развитию воспитанников их можно научить отвечать на вопросы о выполненной работе. Самостоятельно рассказать о проделанном многие ученики не могут, и ставить перед ними такую задачу в обобщенном виде («Расскажи, как ты сделал эту вещь») не следует. Дидактически целесообразно задать учащимся ряд конкретно поставленных вопросов по каждому этапу работы. Но и при этом ученики испытывают затруднения: долго молчат, прежде чем ответить; начав фразу, тотчас замолкают (побудительные слова «дальше», «потом» оказываются малорезультативными). Нередко они переходят к показу своих действий, будучи не в состоянии обойтись только речевыми средствами. Типичным примером подобного сообщения о своей работе может служить рассказ ученика о том, как он изготавливал изделие из картона: «Сначала загибаем так (показ), потом так (показ) и приглаживаем». Для совершенство-

вания отчета учащихся педагог, оказывая им помощь, используя ряд приемов. Так, когда учитель вступает с учащимся в подробный разговор о том, какие орудия труда и материалы он использовал в работе, качество отчетов улучшается. Приемом, побуждающим учащихся к ответу, является следующий: учитель показывает последовательность выполнения операций жестами, а ученик находит им словесное выражение. Если все приемы, побуждающие подростка к высказыванию оказываются неэффективными, педагог сам начинает рассказывать о проделанной работе, а ученик его дополняет.

По окончании работы необходимо провести итоговую беседу, что важно в воспитательных целях. При этом целесообразнее сначала сказать об отношении учащихся к работе в целом, а потом уже объективно оценить качество изделия. Если вначале качественную характеристику готового изделия полностью дает учитель, то в дальнейшем ученикам предлагают ряд вопросов, помогающих самостоятельно справиться с заданием.

Чтобы научить учащихся оценивать готовую продукцию, педагог вначале отдельно с каждым учеником сравнивает выполненную работу с образцом (образец постоянно лежит на столе воспитанника), учащийся находит и объясняет с помощью взрослого допущенные ошибки. При этом в его словарь вводятся прилагательные и наречия, выражающие качество изделия: «мятый», «некрасивый», «сморщенный» (картонажное дело); «криво», «неровно», «косо» (элементы швейного дела).

После многократных повторений ученики самостоятельно оценивают качество своей и чужой продукции. Соответственно им задаются следующие вопросы: «Правильно ли у тебя получилось?», «Есть ли у тебя ошибки?» и «Нравится ли тебе работа товарища?», «Как она сделана?». Учитель должен следить за тем, чтобы учащиеся не только находили допущенные ошибки («Это не так, тут неправильно»), но и объясняли их. При этом от учеников следует требовать употребления специальных названий действий («зафальцевал», «намазал»), а не использования отдельных форм глагола «делать», что очень типично для этой категории детей. Постепенно следует повышать степень самостоятельности учащихся при характеристике конечного результата труда.

Каждому ученику необходимо знать, каким требованиям должно отвечать готовое изделие. Характеристику этих качеств целесообразно представить в виде таблички-алгоритма.

Большинство воспитанников относятся к урокам по технологиям достаточно ответственно, стараются выполнить работу быстро и по возможности без ошибок. Педагогу это отношение к работе необходимо поощрять, используя для этого различные формы. Если в младших классах приняты

предметные стимулы (красочные открытки, цветные карандаши и т.п.), то подросткам приятны публичная похвала в присутствии всей группы, предоставление права внеочередного участия в культурно-массовых мероприятиях, т.е. социальные виды стимуляции.

Весьма эффективным является такой метод поощрения, когда педагог разрешает учащемуся взять домой готовые изделия и показать родителям. Определенную воспитательную роль играют такие приемы, как установление флажков на столах хорошо работающих учащихся, выставка образцов лучших изделий. Нельзя оставлять без внимания малейшие проявления положительного отношения учеников к заданию. Даже самые небольшие успехи воспитанников надо отметить похвалой.

Таким образом, в ходе работы в мастерских подростки получают элементарные умения и навыки, владение которыми позволит им выполнять несложные практические работы в особо созданных условиях.

Вопросы и задания

1. Какие главные задачи решаются в ходе обучения учащихся технологиям (ремеслу)?
2. Назовите виды труда, доступные для подростков с выраженной умственной отсталостью.
3. Рассмотрите типы занятий по трудовому обучению.
4. Охарактеризуйте связь уроков труда с развитием речи учащихся.
5. Рассмотрите особенности воспитания учащихся в ходе трудового обучения.

Список литературы

1. *Васенков Г.В., Воробьев Е.А.* Рабочая тетрадь по переплетному делу учащихся 5–7 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М., 2004.
2. *Дубовская К.В., Зайцева М.К., Кричевец А.Н.* Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения в колледже для молодых людей с тяжелыми нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2012, № 5.
3. *Лазарева М.В., Анисимова И.А.* Обучение ремеслу учащихся с умеренной степенью умственной отсталости // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2010, № 4.
4. *Липес Ю.В.* Ремесленные мастерские: от теории к профессии. М., 2014.
5. *Розенцвайг В.М.* Вопросы адаптации, социализации и интеграции молодых людей с ограниченными возможностями в системе учреждений социального обслуживания. М., 2010.

-
6. *Старобина Е.М.* Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. М., 2003.
 7. *Сухарева О.В.* Формирование навыков трудовой деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Сб. мат. 1-й международ. научно-практической конференции 27–28 ноября 2013 года / Под ред. Н.Н. Яковлевой, Спб., 2014 г.
 8. Трудовое обучение в специальных (коррекционных) школах VIII вида / Под ред. А.М. Щербаковой. М., 2001.
 9. *Царев А.М.* Подходы к трудовой и допрофессиональной подготовке подростков с множественными нарушениями // Дефектология, 2004, № 3.

Самообслуживание и домоводство

Занятия по обслуживающему труду проходят в специально выделенном помещении, в котором соответствующим образом оборудуется интерьер жилой комнаты. Здесь необходимо предусмотреть наличие шкафа с одеждой и обувью, зеркала, различной электробытовой техники и т.п., а также плиты, полки с посудой и другими предметами обихода. Выделяется также особое место для обучения воспитанников стирке и глажению мелких вещей.

Отдельная часть кабинета по домоводству должна быть отведена для работы с пищевыми продуктами. Обязательным условием является наличие плиты (плитки), а также холодной и горячей воды. Если горячей воды нет, то можно установить электрический водонагреватель. В учреждениях, где отсутствуют раковины с подводкой горячей воды или специально установленные мойки, временно для последовательного мытья посуды можно использовать эмалированные тазы. На тазах следует сделать маркировку, исходя из назначения каждого из них. Для обработки продуктов нужны специальные разделочные столы: один – для первичной обработки сырых продуктов, другие – для обработки готовых продуктов. Необходимы разделочные доски, которые маркируют и хранят подвешенными над столами, на которых выполняется соответствующая обработка продуктов.

В помещении должны быть шкафы различного назначения: для сухих продуктов и для посуды, инвентаря. Нельзя хранить вместе сырые и готовые изделия, продукты, сильно пахнущие и легко воспринимающие запахи, пищу и хозяйственные предметы, материалы и др. Нельзя оставлять остатки пищи на следующий урок. В кабинете хозяйственно-бытового труда необходимо иметь в достаточном количестве и соответствующую

щих размеров различный инвентарь: два ведра для мытья полов, швабру, тряпки, детские халаты, фартуки и т.д. В помещении должна быть аптечка с перевязочным материалом и медикаментами для оказания первой помощи пострадавшему.

Все виды работ по обслуживающему труду должны осуществляться в соответствии с правилами санитарии и техники безопасности. При проведении уроков необходимо следить за состоянием одежды воспитанников. Они не должны находиться в кухне в той же обуви, в которой ходят по улице. Волосы должны быть убраны под косынку или берет. Рукава одежды закатывают выше локтей, чтобы одежда не соприкасалась с водой, продуктами, посудой, инвентарем. Передник и головной убор всегда должны быть чистыми.

В конце занятий каждый ученик убирает свое рабочее место, а дежурные подметают пол.

Методические указания к изучению отдельных разделов программы

Работа с тканью и уход за одеждой

Целью этих занятий является обучение детей наиболее простым операциям шитья, чтобы они смогли под наблюдением педагога производить мелкий ремонт одежды (пришивание пуговиц, вешалки, наложение заплат). Для работы с тканью каждый воспитанник должен иметь рабочую коробку, где хранятся в определенном порядке все необходимые принадлежности: нитки, иголки, наперсток, подушечка для иглол и булавок, ножницы, а также незаконченные работы.

На первом занятии учащиеся знакомятся с различными тканями (толстыми и тонкими, отличающимися по цвету), учитель рассказывает, что ткань нужна для защиты тела от холода, дождя, жары, показывает вещи, сшитые из различных тканей. Затем воспитанникам раздают образцы ткани, с которыми они выполняют простейшие операции. Делается вывод о том, что ткань можно резать, прокалывать, она впитывает влагу. Разумеется, все сведения даются в самой элементарной форме. При этом надо избегать непонятных ученикам слов, например, «волокно», «ворс» и т.д.

Затем учитель знакомит воспитанников с иглой и наперстком. Показывает и объясняет, что величина иглы должна соответствовать толщине ткани. После этого сами воспитанники на своих рабочих местах подбирают к образцам ткани соответствующие иголки.

Определенную трудность для учащихся представляет вдевание нитки в иголку. Чтобы в какой-то мере облегчить это действие, сначала работают

с большой иглой и суровой толстой ниткой. Учитель показывает воспитанникам, как держать иголку между большим и указательным пальцами левой руки, как скручивать кончик нитки, чтобы на ней не образовалось «усиков», как вдеть нитку в ушко иголки.

Затем дети сами выполняют эти действия. Педагог следит за тем, чтобы воспитанники отрывали нитку нужного размера (на длину вытянутой руки). После освоения вдевания суровой нитки в ушко большой иголки переходят к более тонким ниткам и иголкам.

Особое внимание надо обратить на завязывание узелка на двойной нитке. Сначала учитель объясняет назначение этого действия и наглядно показывает, что произойдет, если его не выполнить. Затем это действие повторяют воспитанники, делается вывод о том, что узелок на конце нитки необходим. После этого учитель показывает, как завязывается узелок; два-три воспитанника, вызванные к рабочему месту учителя, еще раз повторяют необходимые действия. В ходе их выполнения педагог проводит индивидуальный инструктаж, напоминает, что колечко должно быть сделано за ногтем, иначе его трудно будет «столкнуть». Чтобы убедиться, что узелок на конце нитки получился, воспитанники ощупывают его, рассматривают узелки на работах друг друга. После этого к выполнению задания приступает вся группа.

Обучение пришиванию пуговиц начинают с сообщения познавательных сведений. Учитель объясняет и показывает воспитанникам, что для одежды подбирают разные пуговицы в зависимости от цвета ткани и ее толщины. Затем на своих рабочих местах воспитанники раскладывают образцы ткани по толщине и цвету, с помощью учителя находят соответствующие пуговицы.

После этого проводят подготовительные упражнения по пришиванию пуговиц.

Сначала воспитанники учатся пришивать большие пуговицы на кусок картона, разделенного на квадраты. Посередине каждого квадрата пришивается по пуговице (в первых квадратах делаются проколы в соответствующих местах). Сначала пришивают большие пуговицы с двумя дырочками, потом — с четырьмя. От больших пуговиц переходят к маленьким.

После пришивания пуговиц на картоне переходят к работе с тканью. В ходе ее выполнения ученики по возможности сами подбирают пуговицы в соответствии с цветом и толщиной образцов ткани, пришивают их. Учитель контролирует правильное выполнение отдельных действий (например, отрывание нитки определенной длины), инструктирует воспитанников по технике безопасности. Практическое повторение по этой теме можно организовать, взяв для починки одежду младших учащихся.

Согласно программе дети изучают самый элементарный шов – наметочный. Воспитанникам сложен термин «наметочный шов», поэтому используют более простое выражение – шов «вперед иголку». Знакомя воспитанников с названием шва, необходимо несколько раз внятно произнести его, вывесить на доске соответствующую табличку и предложить каждому воспитаннику прочитать ее.

Вначале учитель объясняет, для чего используется этот тип шва, затем на листе плотной цветной бумаги показывает его направление: сначала иголку вставляют в самый крайний (правый) прокол и шов ведут справа налево, периодически переворачивая бумагу. Шитье производят двойной ниткой, что препятствует соскальзыванию иголки. Внимание воспитанников обращают на то, что шов получается прерывистый, образуется своеобразная дорожка. После объяснения и показа ученики выполняют этот вид шва. Сначала им дается лист бумаги, на котором проколы расположены на достаточно большом расстоянии друг от друга, затем постепенно переходят к меньшим стежкам.

Овладев в ходе тренировочных упражнений необходимыми приемами, воспитанники переходят к работе с тканью. Здесь, чтобы помочь им выдержать направление шва, используют резец, а также особый прием, заключающийся в следующем: на месте, где должен быть шов, иголкой вытягивают нитку – образуется как бы дорожка, по которой и надо шить.

Поэтапно осваивается и другой вид шва – строчечный (или «назад иголку»). Вначале учитель на образце показывает, что при шве «вперед иголку» бумага (ткань) разъезжается. Затем сами воспитанники убеждаются в этом, выполняя определенные действия. Делается вывод о том, что, когда вещь нужно сшить прочно, применяют другой вид шва – «назад иголку». Вывешивается табличка с этим названием, проводится необходимая словарная работа. После этого на размеченном листе бумаги учитель демонстрирует выполнение этого шва, показывает и объясняет, что на одной стороне строчка получается такой же, как при шве «вперед иголку», а на другой – нитка каждого последующего стежка заходит за нитку предыдущего. Затем два-три воспитанника повторяют действия, т.к. учитель должен убедиться, насколько задание усвоено. Обычно дети допускают одну типичную ошибку: заменяют данный вид шва более простым – «вперед иголку». В этом случае учитель опять повторяет весь комплекс действий, после чего к работе приступает вся группа.

Затем воспитанники переходят к работе с тканью. Сначала шов выполняется на одном куске ткани (вышивка), затем переходят к сшиванию двух кусков ткани. Выполнение краевого шва (шов «через край») воспитанники осваивают следующим образом. Учитель показывает на образце, что этот

вид шва применяется для того, чтобы не осыпался край ткани. Проводится специальная словарная работа по заучиванию названия этого шва. Затем каждому ученику раздают образцы ткани, они должны рассмотреть их, определить направление шва. Учитель обращает внимание детей на то, что стежки идут в косом направлении. Выполнение воспитанниками тренировочных упражнений и практической работы проходит примерно в такой же последовательности, как и при освоении других швов.

После знакомства с разными видами швов необходимо организовать практическое повторение. С этой целью выполняются следующие задания: пришить вешалку, обметать петлю, зашить разрывы и т.д. Предварительно ученики должны определить, какой вид шва необходимо использовать, рассказать и показать ход его выполнения.

Стирка мелких вещей

После изучения этой темы воспитанники должны усвоить названия нескольких видов белья, уметь распознавать их по внешнему виду, знать правила хранения белья, научиться различать моющие средства и правильно пользоваться ими.

На первом занятии в кабинете хозяйственно-бытового труда проводят беседу о видах белья (постельное, кухонное, нижнее), показывают воспитанникам его образцы. Дети упражняются в распознавании видов белья. С этой целью к табличкам «постельное белье» («кухонное белье», «нижнее белье») подбирают натуральные образцы, которые в дальнейшем при закреплении материала могут быть заменены кукольным бельем и картинками. Много времени при этом уделяют словарной работе, добиваясь безошибочного произнесения названий видов белья.

На втором занятии воспитанники знакомятся с понятием «смена белья», им объясняют необходимость иметь чистое белье, демонстрируя при этом чистое и несвежее белье. В конце урока они выполняют упражнения по распознаванию белья, знакомятся с правилами хранения его до стирки. При этом необходимо достичь понимания детьми необходимости периодической стирки белья.

На последующих занятиях учитель знакомит воспитанников с моющими средствами и правилами пользования ими. Сначала вырабатывается навык стирки с мылом, а затем – с порошком. Учитель демонстрирует наиболее часто встречающиеся в практике стиральные порошки. Ученики рассматривают их, растворяют в воде, наблюдают за образованием пены. В конце занятия воспитанники еще раз повторяют названия стиральных порошков.

Непосредственно перед стиркой учитель обращает внимание детей на то, как надо одеться при стирке, демонстрирует необходимое оборудование, сообщает план выполнения задания. Для облегчения усвоения этого плана используется таблица, отражающая этапы выполнения задания. Воспитанники также учатся класть отдельно белое и цветное белье, используя при этом натуральные образцы, кукольное белье.

Затем учитель показывает наиболее удобное положение при стирке, обращает внимание на то, сколько насыпать порошка, как образовать пену, как стирать и выжимать белье. Воспитанники следят за действиями учителя, затем два-три из них выполняют пробные упражнения (используются куски ткани).

Обычно в их действиях встречаются ошибки, заключающиеся в неумении намылить и потереть белье, правильно его отжать. В этом случае учитель останавливает работу и вновь показывает соответствующие действия. Убедившись в том, что ученики их усвоили, педагог разрешает приступить к выполнению задания всей группе, напоминая при этом, что белье стирают в теплой или горячей воде.

Далее по мере необходимости проводят индивидуальный инструктаж, учитель вновь объясняет и показывает в очень медленном темпе весь комплекс действий. Освоив в ходе тренировочных упражнений необходимые приемы работы, воспитанники приступают к стирке натуральных вещей (фартука, косынки, носового платка и т.д.).

Обычно в тазу стирают два человека. Если таким образом организовать работу сложно, то одни воспитанники стирают, а остальные заняты подсобной работой (носят воду, вытирают пол и т.д.). Затем они меняются местами.

Выстирав белье, его полощут. Внимание детей обращается на наличие таза с теплой и холодной водой, воспитанникам показывают необходимые действия. Затем белье развешивают, предварительно педагог объясняет, что, прежде чем выстиранную вещь повесить сушиться, ее надо отжать, встряхнуть и расправить все складки. (Такое белье потом будет легче гладить.) Воспитанники выполняют все эти действия.

В итоге еще раз повторяется весь ход выполнения задания, оценивается качество работы.

Утюжка мелких вещей

Учитель заранее намечает вещи, которые должны быть выглажены на уроке. Прежде всего, это те предметы, которые воспитанники выстирали на предыдущем занятии. Кроме того, можно выгладить белье, принесенное из дома. Затем учитель добивается от воспитанников понимания необходимо-

сти этой операции. Для этого он сравнивает выглаженные вещи с теми, которые только выстираны, и обращает внимание на разницу во внешнем виде.

Далее педагог показывает детям необходимый инвентарь, четко произнося вместе с воспитанниками название каждого предмета, т.е. проводится соответствующая словарная работа.

Затем учитель знакомит воспитанников с правилами техники безопасности при работе с утюгом, используя для этого специальную таблицу. Дети вслед за учителем читают пункты таблицы, потом по вопросам учителя ее повторяют два-три человека.

Делается вывод о том, что с утюгом следует обращаться очень осторожно, так как можно обжечься или испортить вещь.

Утюжке детей обучают поэтапно. Сначала учитель сам демонстрирует необходимые действия всей группе. Для этого он собирает учеников около своего стола и показывает, как правильно держать утюг, какие надо выполнять движения. Особое внимание обращается на технику безопасности. Закончив утюжку, учитель объясняет воспитанникам, что вещь должна полежать, пока не остынет, после чего ее нужно убрать в шкаф.

После показа учителем приемов утюжки воспитанники приступают к пробному выполнению задания, используя сначала маленькие куски ткани, а затем большего размера. (Здесь удобны дорожные электроутюги, приспособленные для утюжки мелких вещей.) В ходе тренировочных упражнений учитель обращает внимание воспитанников на необходимую позу, инструктирует их по правильному выполнению движений и технике безопасности. Только после многократных тренировочных упражнений воспитанники приступают непосредственно к практической работе.

Перед выполнением задания с учениками обязательно следует повторить весь материал подготовительных занятий. Педагог должен убедиться в том, что они усвоили последовательность действий, правильно их выполняют, знают назначение различных принадлежностей для утюжки.

Обычно два человека гладят, а остальные наблюдают. Затем к работе приступают еще двое воспитанников и т.д. Сами движения при утюжке дети осваивают довольно быстро, поэтому основное внимание следует уделять определению направления движения и соблюдению техники безопасности. Кроме этого, необходимо добиваться от воспитанников, чтобы они замечали невыглаженные участки. После глажения вещи складывают и убирают в шкаф.

Режим и основные продукты питания

На занятиях по этой теме воспитанников знакомят с понятием «Режим питания», учат соотносить время суток с приемом пищи.

Учитель рассказывает, что такое режим питания, опираясь на личный опыт воспитанников, объясняет, что пищу люди должны принимать по возможности в определенное время. (Большой перерыв в еде вызывает физическую слабость, школьники плохо усваивают учебный материал, а взрослый человек хуже работает.) Затем учитель вывешивает на доске циферблаты часов, которые показывают определенное время суток. Воспитанники должны подобрать картинки, изображающие соответственно завтрак, обед и ужин. Одновременно учитель напоминает, какие блюда обычно едят утром, днем и вечером. Дети вспоминают, что они ели дома за завтраком, какой обед был в школе, рассказывают, какой их ждет ужин.

К старшему школьному возрасту с основными продуктами питания воспитанники уже знакомы. Они правильно называют хлебные изделия, мясные и рыбные продукты, большинство из них знают и различают овощи и фрукты. На данном этапе еще раз повторяют этот материал. Главное внимание обращают на основной продукт питания – хлеб. Воспитанникам предлагают ответить на вопрос, какой продукт они считают самым необходимым для жизни человека; учитель в элементарной форме рассказывает, сколько труда люди затрачивают, чтобы вырастить и испечь хлеб. В практической части занятия учитель показывает детям образцы хлебобулочных изделий, они называют их и по возможности цену (могут быть использованы наглядные пособия, таблицы).

При изучении этой темы важно, чтобы учащиеся могли распознавать продукты питания, опираясь главным образом не на словесную характеристику, а на практический опыт. Чтобы воспитанники лучше запомнили свойства тех или иных продуктов питания, проводят элементарные опыты, демонстрируя одновременно продукты, которые имеют как сходные, так и отличительные признаки (например, молоко и кефир, соль и сахарный песок).

Если воспитанники раньше никогда не встречались с определенными продуктами питания, например, с некоторыми крупяными изделиями, то они не сразу научатся их распознавать. Поэтому в течение нескольких занятий необходимо постоянно демонстрировать их натуральные образцы.

При изучении этой темы на каждом занятии воспитанникам предлагают различные упражнения по распознаванию продуктов питания:

- найти необходимые овощи или фрукты (называют, какие именно) среди других (демонстрируют группу овощей и фруктов);
- рассмотреть виды круп и определить каждую (воспитанникам раздают на блюдечках крупы различных видов и полоски бумаги с соответствующими названиями);
- из группы макаронных изделий выбрать необходимые (вначале воспитанники различают макароны и рожки, затем – вермишель и

лапшу. И лишь после этих упражнений дается задание выбрать из четырех наименований необходимое);

- определить те или иные молочные продукты по их внешнему виду и вкусовым качествам (учащимся раздают чашки с молоком, кефиром, сметаной).

При выполнении вышеперечисленных упражнений вначале используют натуральные продукты питания. В дальнейшем они могут быть заменены муляжами или красочными картинками.

Одновременно с изучением продуктов питания воспитанников знакомят с их использованием в домашнем хозяйстве и правилами хранения.

С помощью проектора педагог демонстрирует детям различные блюда, объясняет, какие продукты питания используют для их приготовления. При этом воспитанников знакомят только с наиболее распространенными видами блюд (суп, щи, картофель, каша, яичница и др.). Например, при изучении молочных продуктов учитель с помощью натуральных блюд — кофе, какао, каша — объясняет воспитанникам, как в них используется молоко. В дальнейшем дети, по возможности самостоятельно, припоминают различные блюда, в которых используется молоко. При этом демонстрируются различные картинки, а также цветные слайды.

Отдельное занятие следует посвятить правилам хранения продуктов в холодильнике. Учитель демонстрирует воспитанникам отключенный холодильник с открытой дверцей, показывает специальные места для хранения яиц, мяса, овощей, фруктов, молочных продуктов. Объясняет, что нельзя ставить в холодильник горячую пищу — ее сначала надо остудить. Затем сами воспитанники должны выбрать из находящихся на столе учителя продуктов те, которые должны храниться в холодильнике. Учитель напоминает, что дверцу в холодильнике следует открывать реже и быстро закрывать ее, иначе холодильник испортится.

Закрепление и повторение названий основных продуктов питания можно провести в ходе игры «В магазине». К табличкам-названиям отделов ученики подбирают натуральные образцы или их муляжи, называют по возможности цену. При этом в активном словаре воспитанников закрепляются понятия «цена», «прилавок», «витрина» и т.п. Затем целесообразно организовать экскурсию в магазин, где воспитанники еще раз повторяют материал по этой теме.

Знакомство с кухней и кухонной посудой

На занятии по этой теме учитель обращает внимание учеников на оборудование кухни. При осмотре оборудования называют и показы-

вают кухонную мебель (столы различного назначения, полки для посуды и непортящихся продуктов, а также для хранения посуды и инвентаря), объясняют их назначение. Аналогичная работа проводится по изучению кухонной посуды.

В практической части занятия дети выполняют различные упражнения: открывают шкафы, вынимают находящуюся там посуду и другой кухонный инвентарь, рассматривают их и ставят на место. Они должны уметь поставить на полку баночки с крупами, положить хлеб в хлебницу и т.п. Внимание воспитанников обращают на степень чистоты посуды, особенно в углублениях, под ручками, на внешней стороне дна, на внутренней стороне крышки. Проводится словарная работа по изучению названий кухонной посуды.

В конце занятия внимание заостряют на том, что все, кто работает в помещениях, где хранят продукты, посуду и инвентарь, готовит пищу, должны хорошо знать и выполнять требования личной гигиены, заботиться о чистоте. Дети заучивают по таблице необходимые санитарно-гигиенические правила, которые затем закрепляют во время проведения практических работ.

Сервировка стола к завтраку

На первом занятии воспитанники повторяют предыдущий материал, выполняют упражнения по распознаванию кухонного инвентаря. Например, расставить на полке набор посуды и назвать ее. (Воспитанникам раздают кухонную посуду и полоски бумаги с соответствующими названиями.)

Затем учитель показывает различные виды сервировки стола, рассказывает о блюдах, которые едят только ложкой (каша манная, творог со сметаной и др.) или только вилкой (картофель жареный или отварной, котлеты и т.п.), объясняет, что сервировать стол — это значит подготовить его к приему пищи. Учитель демонстрирует воспитанникам столовую и чайную посуду, приборы, используемые для сервировки стола. Затем объясняет, что количество приборов и посуды зависит от числа присутствующих и количества подаваемых блюд. Воспитанникам дается задание определить, какое количество приборов потребуются к следующему уроку.

На втором занятии детей обучают сервировке стола к завтраку, а именно — к чаю. На своем рабочем месте учитель показывает, как сервировать стол. Ученики помогают ему, называя необходимые посуду и приборы. Затем каждый из них, глядя на образец, сервирует на своем месте стол к чаю из кукольной посуды. До тех пор, пока дети не научатся сервировать стол на своих рабочих местах, допускать их к сервировке общего стола не следует.

На следующих занятиях ученики сервируют общий стол. Учитель обращает их внимание на необходимость выполнения санитарных требований: избегать лишних прикосновений рук к посуде, особенно к тарелкам, чашкам, стаканам; тарелки поддерживать снизу за край; чашки брать за ручку, стаканы — за корпус снизу. Переносить стеклянную посуду лучше на подносах. При выполнении практической работы по сервировке стола учитель отмечает характерные ошибки (воспитанники часто кладут вилки зубцами вверх, ножи — режущей (рабочей) частью к сидящему за столом), обращает внимание на культуру поведения за столом.

Практическое повторение по данной теме можно организовать в столовой, при праздновании дня рождения и т.д. Одновременно с сервировкой стола учитель повторяет с воспитанниками правила поведения во время приема пищи: не мешать рядом сидящим; не разговаривать с пищей во рту; не стучать приборами по тарелке; после еды получить разрешение на выход из-за стола; свой стул поставить на место.

Приготовление открытых (закрытых) бутербродов и заваривание чая

При изучении этой темы воспитанники должны ознакомиться с техникой приготовления и оформления бутербродов, знать, в каких случаях они используются, усвоить санитарно-гигиенические требования. Кроме этого, они должны научиться заваривать и разливать чай.

В начале занятия учитель повторяет сведения о хлебе и наиболее распространенных продуктах питания (масло, сыр, колбаса), предлагает ученикам вспомнить, что они ели за завтраком. Всегда найдутся ответы, содержащие сообщение о том, что завтрак состоял из каких-либо бутербродов и чая.

Далее учитель показывает с помощью проектора иллюстрации различных бутербродов, рассказывает, что ими удобно пользоваться в дороге и домашних условиях, особенно утром, когда все торопится на работу, в школу и т.п. Учитель демонстрирует бутерброды, воспитанники называют, какие продукты для них использованы.

Затем учитель показывает, как приготовить бутерброд. Обращает внимание воспитанников на то, как держать нож, какой толщины должны быть куски. Особо фиксирует внимание на самом выполнении движения, т.к. многие ученики не отрезают кусок хлеба, а ножом как бы отламывают его.

После этого два-три воспитанника на рабочем столе учителя повторяют необходимые действия, называют продукты, которые были использованы для приготовления бутерброда. Убедившись в том, что воспитанники усвоили задание, учитель разрешает приступить к работе всему классу.

Дети на разделочных досках приготавливают бутерброды, соотнося толщину кусков с образцом, находящимся на столе каждого воспитанника. Готовые бутерброды раскладывают на одном общем блюде, следя за тем, чтобы сыр или колбаса не свешивались с ломтика хлеба.

Пока идет приготовление бутербродов, закипает вода в чайнике. Воспитанники вместе с учителем определяют, какой величины должен быть чайник для заварки (в зависимости от количества человек в классе), двое из них заваривают чай.

Учитель следит за количеством насыпанной заварки, инструктирует детей по поводу соблюдения правил техники безопасности.

Другие в это время сервируют стол, расставляют стулья. Прежде чем сесть за стол, дети должны снять фартуки, косынки, колпаки, подойти к зеркалу и привести в порядок платье и прическу.

Приготовление винегрета (салата)

Сначала учитель проводит с воспитанниками беседу о разных овощах, сообщает, какие из них можно есть в сыром виде, а какие — только в вареном. Дети выполняют задания на дифференцировку овощей, вместе с учителем выясняют, какие блюда можно приготовить из них.

Среди названных — винегрет. Табличка с этим названием вывешивается на классной доске, проводится соответствующая словарная работа. Затем учитель на своем рабочем месте раскладывает все необходимое для винегрета (овощи отварены заранее), показывает и называет кухонный инвентарь. В процессе приготовления винегрета педагог обращает внимание на рабочую позу, положение рук и ножа, чтобы при нарезке не поранить пальцы. Для этого левая рука должна быть расположена сверху продукта, пальцы слегка согнуты. После этого воспитанники с опорой на таблицу повторяют ход выполнения задания.

Непосредственно практическую работу по приготовлению винегрета следует начинать с чистки картофеля, так как с него кожура снимается очень легко. В процессе выполнения задания учитель объясняет, что кожуру надо срезать тонкими полосками, очистки аккуратно складывать на разделочную доску с левой стороны, а очищенные овощи класть справа. Это поможет в дальнейшем быстрее собрать отходы.

Прежде чем приступить к нарезке овощей, воспитанники обязательно выполняют подготовительные упражнения, которые нередко протекают в виде сопряженной деятельности педагога и учащихся. Большое внимание при этом обращается на соблюдение правил техники безопасности, направление движений ножа и величину нарезанных долек (кубиков).

В ходе практического выполнения задания необходим постоянный индивидуальный инструктаж, в процессе которого учитель обращает внимание учеников на то, что сначала овощи нарезают на две половинки, затем каждую из них делят на две части и, наконец, нарезают дольки. Заправляют винегрет воспитанники совместно с учителем.

Приготовление салата изучается аналогично.

Мытье чайной и столовой посуды

Начинаются занятия с повторения названий чайной и столовой посуды. Воспитанники тренируются в умении распознавать виды посуды, правильно их называть и классифицировать, определять их чистоту. При этом демонстрируются образцы посуды – учитель раздает их детям для осмотра. Имеет смысл повторить с воспитанниками два признака посуды: «чистая» и «грязная». Они знакомятся с необходимыми принадлежностями для мытья и сушки посуды, заучивают их названия. К некоторым из них (сушилка для посуды) подбирают надписи, сделанные на плотной бумаге.

Затем учитель демонстрирует мытье посуды, объясняет, что сначала отбирается чайная, а затем столовая посуда. Особое внимание обращает на то, что вначале моют стаканы, чашки, а потом – блюда. Вымытые стаканы нельзя ставить один в другой, иначе они могут треснуть. Внимание воспитанников привлекают к использованию соды или моющих средств для посуды, если на стаканах остались желтые налеты. Для сравнения моют чашки без соды – при этом налет не снимается.

Столовую посуду моют в двух водах. Для демонстрации учитель использует тазы с относительно горячей водой и теплой, объясняет, что вымытую посуду необходимо поставить на сушилку.

Воспитанники наблюдают за действиями учителя, затем сами приступают к выполнению задания. Обычно моют посуду два человека, что позволяет организовать практическую деятельность всего класса. В ходе работы учитель постоянно обращает внимание воспитанников на то, что тарелки моют с обеих сторон, пользуются губками (мочалками), в определенных случаях применяют соду или моющие средства для посуды. На последнем занятии по этой теме ученики моют посуду по возможности самостоятельно.

Уход за обувью

Изучение этой темы начинается с ознакомления воспитанников с видами обуви: кожаной, резиновой и текстильной. Детей учат распознавать виды обуви, правильно их называть и классифицировать. При этом демон-

стрируют образцы обуви, раздают их воспитанникам для осмотра (определения цвета, внешнего вида и степени износа). Целесообразно повторить признаки качества обуви: «старая» и «новая», «грязная» и «чистая».

Для упражнений по дифференцировке сначала используют натуральные образцы, которые при дальнейшей работе могут быть заменены рисунками. Учитель показывает различные виды обуви, а воспитанники подбирают к ним таблички с соответствующими названиями. Затем это задание может быть выполнено в обратном порядке. При этом термин «текстильная» слишком сложен для запоминания и произнесения: на занятиях используют более простое определение «обувь из ткани».

Помимо вышеуказанной классификации обуви воспитанников учат различать обувь уличную и домашнюю (школьную). Здесь проводят упражнения, аналогичные описанным выше. Особое внимание следует обратить на уличную обувь в зависимости от времени года, а также на то, что осенью и весной носят одинаковую обувь.

Прежде чем приступить к обучению воспитанников уходу за обувью, проводят беседу о необходимости этой работы. Дети по вопросам учителя рассказывают, что нужно сделать, чтобы обувь дольше носилась, как за ней ухаживать. Педагог объясняет, где можно мыть и чистить обувь.

Выполнение задания по уходу за резиновой обувью не представляет особой трудности, если учитель позаботится о четкой организации урока, снабдив учеников необходимыми принадлежностями (тряпки, ведра с водой). Главное внимание здесь необходимо обратить на сушку обуви: рекомендуется ставить ее на расстояние не менее метра от батареи. Так как ученикам трудно на глаз определить его, им предлагают сделать от батареи большой шаг и поставить обувь сушиться.

Большую сложность представляет обучение уходу за кожаной обувью.

На первом занятии воспитанники учатся ухаживать за мокрой кожаной обувью (без употребления крема). Они должны усвоить следующий порядок операций: протереть обувь влажной тряпкой (сначала верх, затем подметку); набить чистые ботинки бумагой; поставить их сушиться у батареи. Чтобы облегчить усвоение порядка выполнения задания, на доске вывешивается таблица с планом работы. Учитель читает каждый его пункт, затем вся группа выполняет необходимую операцию.

На втором занятии воспитанников учат наносить на обувь крем и наводить блеск. Предварительно педагог сообщает ряд познавательных сведений и проводит подготовительные упражнения. Учеников знакомят с необходимыми принадлежностями для чистки обуви, объясняют, что крем подбирают в соответствии с ее цветом.

На этом занятии воспитанники рассматривают щетки, сравнивают их по величине, учатся соотносить крем с цветом обуви. Чтобы в дальнейшем они не путали щетки, к ним прикрепляются полоски бумаги черного, коричневого и белого цвета. Это также поможет соотносить щетки с цветом крема и обуви.

Затем организуют тренировочные упражнения по нанесению крема на обувь. Типичная ошибка при выполнении этого действия – большое количество крема, которое берется маленькой щеткой. Эту ошибку можно в некоторой мере предупредить, указав на нее во время проведения предварительного фронтального инструктажа.

В ходе непосредственной практической работы проводят индивидуальный инструктаж; учитель снова обращает внимание воспитанников на то, что следует брать маленькой щеткой небольшое количество крема и наносить его на обувь.

После выполнения этой операции дети большой щеткой наводят блеск. В ходе работы учитель предупреждает их, что при чистке ботинок нельзя садиться на пол или становиться на одно колено.

Практическое повторение по этой теме, когда воспитанники усвоили весь ход выполнения задания и от них можно потребовать определенного темпа в работе, целесообразно организовать пооперационно: одни воспитанники тряпкой стирают с обуви грязь, другие – наносят слой крема, третьи – наводят блеск.

Уход за помещением

На уроках хозяйственно-бытового труда воспитанники подробно знакомятся с большинством помещений школы. Они осматривают мебель, а также выполняют простую работу по уборке помещений.

Знакомить воспитанников с жилыми, учебными и рабочими помещениями, а также с правилами ухода за ними целесообразно в таком порядке:

- название помещения;
- виды мебели, находящиеся в том или ином помещении;
- размещение мебели в помещениях, уборку которых будут производить воспитанники;
- обучение уходу за помещением.

На занятии по ознакомлению с тем или иным помещением учитель объясняет его назначение, сообщает название и обращает внимание на соответствие оборудования помещения его назначению.

С мебелью, находящейся в определенном помещении, воспитанники знакомятся в процессе учебных занятий и экскурсии. О видах мебели сообщают самые элементарные сведения: название, для чего предназначена, в

каких помещениях используется. Демонстрируя мебель, называют и показывают ее части, указывают, из каких материалов они сделаны.

На этом занятии воспитанники знакомятся с новыми терминами, которые они должны заучить, так как в дальнейшем, во время выполнения практических работ, они будут ими пользоваться («полированная», «мягкая», «жесткая» мебель).

Для более прочного усвоения всех вышеперечисленных вопросов систематически повторяют пройденный материал при выполнении разнообразных упражнений. Например, воспитанники узнают на иллюстрациях и называют различные помещения, рассказывают об их назначении.

Учеников необходимо ознакомить с особенностями мебели в тех или иных помещениях. Несмотря на простоту оборудования спален, некоторые из них имеют свою специфику. Так, в спальнях для детей младшего возраста кровати с высокими бортиками, а на кроватях для взрослых воспитанников таких бортиков нет. На эти и другие детали указывают при осмотре помещения.

Обучение детей уходу за жилищем начинают в кабинете хозяйственно-бытового труда. В дальнейшем полученные навыки закрепляются при уборке помещений.

В первые годы обучения большинство воспитанников овладевают сухой уборкой классов (групповых), спален и других помещений. В дальнейшем ученики должны постепенно освоить влажную уборку.

На первом занятии проводится беседа о необходимости содержания помещения в чистоте, о вреде пыли. Беседа сопровождается иллюстрациями, на которых изображена уборка помещения. Воспитанники рассматривают изображенные предметы и хозяйственный инвентарь, находят соответствующий в кабинете обслуживающего труда. Особое внимание обращают на маркировку инвентаря, его назначение.

Одновременно выясняется, кто из воспитанников помогает взрослым в уборке, как часто это делает. При этом обязательно следует усилить мотивировку предстоящего задания, сообщив о том, что уборщицы в учреждении мало, они перегружены работой, поэтому многое должны выполнять сами воспитанники.

Переходя непосредственно к обучению детей влажной уборке, учитель вначале показывает ее преимущество перед сухой. Для этого он сначала проводит по подоконнику сухой тряпкой, в результате чего поднимается много пыли. Затем это же действие выполняется влажной тряпкой — вся пыль прилипает к ней. Несколько воспитанников вслед за учителем повторяют это упражнение. Делается вывод о преимуществе в данном случае влажной уборки.

Непосредственную практическую деятельность дети начинают с подметания пола влажным веником, что представляет для них определенную трудность. Поэтому в предварительном инструктаже учитель наряду с объяснением последовательности операций показывает, в каком направлении следует мести (от себя), обращает внимание на то, что нельзя пропускать части поверхности пола и собирать мусор в середине помещения.

После этого задания приступают к влажной уборке столов, классной доски, плинтусов и батарей. С этой простейшей работой воспитанники справляются относительно самостоятельно.

Особую сложность представляет мытье полов. Здесь необходимо проведение специальных тренировочных упражнений. Для этого поверхность пола делится на отдельные участки, где сразу несколько воспитанников овладевают необходимыми приемами. Учитель показывает и объясняет им, как отжать тряпку, правильно надеть ее на швабру, выполнить необходимые действия. Особое внимание он обращает на то, чтобы дети не терли одно и то же место, а своевременно переходили с одного участка на другой.

Во время уборки помещений учитель показывает приемы чистки полированной и мягкой мебели. Воспитанникам показывают нужный инвентарь и средства, учат пользоваться ими. При этом учитель добивается, чтобы ученики правильно называли части мебели, принадлежности для труда и т.п. не только при ответах на вопросы, но и в разговорной речи, при обращении друг к другу. Практическое повторение по этой теме можно организовать в классе (групповое), в актовом, физкультурном залах и других помещениях.

Знакомство с электробытовой техникой

Знакомство с электробытовой техникой начинается с 5-го класса. Программой предусмотрено изучение пылесоса, полотера, стиральной машины, холодильника, утюга. В качестве наглядных пособий используются натуральные образцы. Прежде всего, воспитанники должны ознакомиться с их назначением и применением. Объясняя назначение конкретного электрического прибора, учитель рассказывает о тех операциях, которые могут выполняться с его помощью, демонстрирует эти операции. Название того или иного предмета электробытовой техники учитель записывает на классной доске или показывает воспитанникам соответствующую карточку. При этом обращает их внимание на трудные для произношения звукосочетания нового слова, которое воспитанники несколько раз повторяют вслух.

Затем педагог называет и показывает основные части предмета, например пылесоса: корпус, шнур, шланг, щетки. Дети заучивают эти названия, показывают расположение частей на пылесосе. После этого приступают к

ознакомлению с действием пылесоса. Учитель показывает, как включать и перемещать пылесос, заменять щетки.

На следующем занятии повторяется материал предыдущего урока, затем воспитанники выполняют практические упражнения по уборке помещения. Дети убирают помещения по очереди, при наличии двух пылесосов — по звеньям. При этом их внимание обращают на периодическое выключение пылесоса, чтобы не перегрелся мотор. Практическое повторение этого материала можно осуществлять в ходе генеральной уборки класса (групповой) и других помещений.

На шестом году обучения воспитанники знакомятся с работой стиральной машины. На первом занятии изучают назначение основных частей, правила ухода за стиральной машиной. На следующих занятиях дети наблюдают за работой учителя со стиральной машиной, помогают выполнять ему несложные операции: заложить в барабан уже отобранное белье, вставить в розетку и отключить вилку шнура, промыть водой барабан после стирки, протереть машину насухо. Более сложные операции, например, засыпка в барабан необходимого количества порошка, включение машины поворотом ручки реле, наблюдение за режимом работы и т.п., производит сам учитель.

Изучение устройства холодильника организуют при знакомстве с темой «Продукты питания и правила их хранения». Учитель демонстрирует воспитанникам раскрытый отключенный холодильник, объясняет правила пользования, показывает и называет его части, их назначение. Затем учитель раскладывает в холодильнике заранее подготовленные продукты питания, называя его отсеки. После этого сами воспитанники выполняют аналогичные упражнения. При этом они должны заучить такие названия, как «морозильник» (испаритель), «гнезда для яиц», «ящик для фруктов»; знать, куда ставить различные бутылки.

При изучении электробытовой техники необходимо различать ситуации, когда воспитанники совершенно не знакомы с ней и когда им что-либо известно о ней из прошлого опыта. В первом случае необходимо подробно рассказать о назначении того или иного предмета и показать приемы работы с ним, во втором — прежде всего выявить имеющиеся у воспитанников знания путем постановки вопросов, дополняя и уточняя их ответы. В любом случае учитель показывает натуральные образцы бытовой техники.

Знакомство с бытовой электроарматурой

Работа по этой теме начинается с шестого года обучения. Программой предусмотрено знакомство с лампами накаливания, штепсельной вилкой и розеткой, а также с рядом осветительных приборов (люстры, подвески, бра,

настенные светильники, торшеры, настольные лампы). В качестве пособий используются натуральные образцы.

Учитель дает воспитанникам самые элементарные сведения об электрической энергии, использовании ее в народном хозяйстве и в быту. Объясняет, что электроэнергию при освещении жилища необходимо расходовать экономно.

Затем воспитанники знакомятся с электрическими лампами. Учитель объясняет, что основным источником освещения жилых помещений являются лампы. Воспитанники рассматривают лампы различной формы; определяют сгоревшие и исправные.

Далее воспитанники учатся вворачивать лампу в патрон, соблюдая технику безопасности (руки должны быть сухими, электросеть отключена кем-либо из взрослых). Это упражнение должны произвести по возможности все учащиеся, так как оно довольно сложное для большинства из них и требует известной сноровки.

На следующем уроке воспитанников знакомят с назначением штепсельной вилки, выключателя и штепсельной розетки, учат технике безопасности. Учитель объясняет детям назначение этих предметов, учит их различать. Ученики должны заучить названия этих предметов. Особое внимание обращается на то, что выключатели и штепсельные розетки бывают разных видов.

Несколько уроков следует посвятить знакомству с основными осветительными приборами: напольным светильником (торшером), настенным светильником (бра), настольной лампой, подвесом, люстрой — и их изучению. В ходе занятий используются образцы осветительных приборов, а также их изображения на иллюстрациях и фотографии.

В процессе беседы устанавливается, что существующие бытовые электроосветительные приборы в зависимости от их назначения делятся на группы: для общего освещения жилища (люстры, подвесы) и местного освещения (настольные, напольные и настенные светильники). Название того или иного осветительного прибора учитель записывает на классной доске или показывает воспитанникам соответствующую карточку. При этом обращает их внимание на трудные для произнесения новые слова, которые воспитанники несколько раз повторяют вслух. Затем выполняются различные практические упражнения:

- отобрать и назвать электроосветительные приборы для общего освещения жилища;
- найти и назвать основные приборы местного освещения;
- различить электроосветительные приборы для общего и местного освещения жилища;
- определить, в чем сходство и различие между настольной лампой и напольным светильником.

Все эти упражнения выполняются с натуральными образцами или с набором картинок, который имеется у каждого воспитанника.

Для закрепления этой темы воспитанникам дается задание правильно расположить в кабинете хозяйственно-бытового труда осветительные приборы и объяснить их назначение.

В итоге обучения обслуживающему труду учащиеся должны уметь содержать в чистоте жилище, свои личные вещи, производить их ремонт, а также сервировать стол, помогать взрослым в приготовлении простых блюд. У них должны быть выработаны практические умения и навыки для повседневной жизни.

Вопросы и задания

1. Рассмотрите требования к оборудованию кабинета по домоводству.
2. Составьте перечень образовательных результатов по основным разделам программы. Продумайте, каким образом можно измерить планируемые результаты.
3. Как можно активизировать личный опыт школьников при изучении разделов программы, обеспечивающих практическую направленность обучения?
4. Продумайте варианты привлечения родителей к проведению уроков по самообслуживанию и домоводству.

Список литературы

1. *Андреева С.В., Борнякова Л.М. и др.* Мониторинг социализации воспитанников. Волгоград, 2012.
2. *Виноградова Е.А., Нестерова А.Г., Царев А.М.* Подготовка к сопровождаемому проживанию людей с тяжелыми нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2011.
3. *Воронкова В.В., Казакова С.А.* Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида (пособие для учителя). – 2010.
4. *Заречнова Е.А.* Организация социально-бытовой среды, способствующей реализации потенциальных возможностей детей с множественными нарушениями развития // Дефектология, 2010, № 6.
5. *Маллер А.Р.* Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. М.: Аркти, 2005.
6. *Маллер А.Р.* Дети с умственной отсталостью: характеристика, компенсация дефекта, обучающие технологии, интеграция. – Лейпциг, 2011.
7. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья: из опыта работы / Под ред. Маллера А.Р. М., 2008.

Окружающий социальный мир

В программу по данному предмету входит круг конкретных вопросов, перечень обязательных экскурсий и практических работ. Однако выбор объектов для изучения определяет учитель в зависимости от местонахождения специального учреждения, территориального расположения памятных мест города, культурных учреждений, предприятий бытового обслуживания, торговли и т.п.

Мой город

Изучение раздела «Мой город» должно быть построено на использовании опыта и знаний, полученных детьми в начальные годы обучения в ходе занятий по развитию речи, предметных уроков и экскурсий. Учителю полезно иметь альбомы с вырезками из газет и журналов, рисунки, слайд-фильмы и другие материалы о родном крае. Учитывая местные условия, учитель выбирает, когда и куда следует провести ту или иную экскурсию.

Изучение этого раздела начинается с беседы, в ходе которой следует выяснить знания учащихся об объектах их ближайшего окружения. Дети вспоминают места, где они уже бывали. С помощью наглядных средств (слайдов, фотографий с видами города, интернета) учитель помогает школьникам рассказать о том, чем славится город: о памятных местах, парках и т.д. Дети рассказывают о видах транспорта, которыми они пользуются.

Затем проводятся экскурсии по улице, детям показывают и называют проезжую часть, пешеходные дорожки, тротуар. Внимание детей привлекают к благоустройству улицы: посажены деревья, кустарники, имеются урны для мусора (на улицах сорить нельзя). Учитель обращает внимание на то, как пешеходы переходят улицу, кто или что регулирует движение, где находится ближайшая от школы (детского дома) остановка общественного транспорта. Воспитанники наблюдают за машинами, проезжающими по улице, определяют, к какому виду транспорта они относятся (грузовой, пассажирский).

Детям показывают дома (новые и старые, высокие и низкие), объясняют назначение различных зданий — жилые, административные и т.д. Учеников знакомят с фабриками, заводами, им рассказывают, кто на них работает. Сравнивается внешний вид фабрики и жилого дома. Детей знакомят с памятными местами, с монументами защитников Родины. Во время экскурсий учащиеся выполняют следующие задания:

- определяют по внешним признакам назначение здания (жилой дом, школа, больница, завод);

-
- сравнивают здания по высоте и красоте;
 - читают вывески: «Магазин», «Аптека», «Булочная», «Почта» и т.п.;
 - находят ближайшую остановку общественного транспорта, «островки безопасности», где пешеход спокойно может переждать поток машин;
 - находят переходы через улицу по линиям разметки на проезжей части и дорожным знакам;
 - называют сигналы светофора.

Во время экскурсии проводится игра «Запомни ориентиры». Выбирается маршрут, например, от школы до станции метро. «Чтобы запомнить этот путь, — говорит учитель, — мы его пройдем и будем замечать те объекты (места), которые обращают на себя внимание и легко запоминаются».

Дается задание: во время пути запомнить 2–4 объекта. Учитель еще раз повторяет, что для запоминания могут быть выбраны жилые дома, различные магазины, перекресток и пр. В конце маршрута каждый участник игры называет запомнившиеся объекты в том порядке, в каком они им встречались. Победителем считается тот, кто больше их запомнил и с помощью учителя правильно назвал.

После экскурсии проводится обобщающая беседа. Демонстрируются учебные фильмы.

В ходе таких экскурсий учащиеся знакомятся с объектами ближайшего окружения в общих чертах. Более подробные и полные сведения они получают при изучении конкретных тем, когда организуются тематические экскурсии и соответствующая практическая деятельность в классе.

Транспорт

Перед учителем ставятся задачи научить детей:

- различать группы транспорта по способу передвижения (наземный, водный, воздушный), по назначению (грузовой, пассажирский, специальный);
- сравнивать по конструкции виды наземного транспорта (грузовой и пассажирский);
- пользоваться общественным транспортом.

Существенным моментом при изучении данного раздела является постепенное и последовательное усложнение заданий с учетом возрастных особенностей детей. Например, сначала воспитанников учат различать и называть наземные транспортные средства, понимать назначение грузового и пассажирского транспорта, знакомят с основными частями машины. В дальнейшем детей учат различать и группировать машины по способу пере-

движения, по назначению, подводят к пониманию зависимости устройства машины от характера груза и способа передвижения. Особое внимание обращают на транспорт специального назначения.

Знакомство с тем или иным видом транспорта начинается с проведения экскурсии, которая предваряется беседой. Воспитанники узнают, что транспортные средства могут передвигаться по земле, воздуху и воде. На одних возят грузы, на других ездят люди. Каждая машина имеет свое название, а все они могут быть названы одним словом «транспорт». Вывешивается табличка «Транспорт», проводится словарная работа.

Затем учитель кратко останавливается на той группе транспорта, с которой дети должны познакомиться во время предстоящей экскурсии. Во время беседы используют игрушечные машинки, картинки, фильмы.

Экскурсия по ознакомлению с определенными видами транспорта проводится по следующему плану:

- 1) группа транспорта по способу передвижения;
- 2) название вида транспорта;
- 3) основные части машины (транспортного средства).

В ходе экскурсии учащиеся объясняют, почему ту или иную машину относят, например, к наземному транспорту, отмечают особенности внешнего вида, отличительные детали оборудования машины (дуги у троллейбуса и трамвая, их назначение). О частях машины сообщают самые элементарные сведения: мотор, колесо, кузов, кабина. Одновременно с изучением устройства транспортного средства детей знакомят с его использованием в народном хозяйстве. Особое внимание обращают на то, что разными видами транспорта управляют шофер, водитель, машинист, летчик, моряк.

Знания, полученные на экскурсии, закрепляются на уроке с помощью различных наглядно-практических методов. Целесообразно, в частности, использовать магнитные панно. Детям предлагается поместить на панно машины, представляющие изучаемый вид транспорта. Или просят ученика назвать транспорт, который передвигается по воде (по воздуху, по земле), затем поместить названную машину на панно.

В ходе уроков используются также индивидуальные наборы картинок (или игрушечные машинки), изображающих различные транспортные средства. С помощью раздаточного материала организуется практическая деятельность воспитанников: поиск нужных картинок, их группировка. В ходе этих упражнений учитель использует следующие вопросы и задания: «Почему к картинке «Автобус» нужно подобрать изображения трамвая или троллейбуса?», «Докажи, что самолет, вертолет правильно отнесены к

воздушному транспорту» и т.п. Работа с раздаточным материалом позволяет не только повысить активность детей, но и развить их внимание и память.

Классификация машин по способу передвижения осваивается воспитанниками постепенно, в результате многократных повторений. Дети упражняются в классификации, используя карточки с изображением изучаемого транспорта. Так как эти упражнения, как правило, выполняются индивидуально, необходимо иметь большое количество раздаточного материала.

Упражнения по классификации могут быть следующими. Детям следует:

- выбрать из предложенного набора все виды воздушного (или другого) транспорта;
- выбрать из набора две группы транспортных средств (указывают, какие именно);
- распределить все машины по группам (вместе с набором картинок детям дают карточки с названиями видов транспорта для того, чтобы они положили их под соответствующей группой).

После того как ученики усвоили группы транспорта по способу передвижения, приступают к дифференциации машин внутри групп. В ходе экскурсий учитель знакомит детей с разным назначением транспорта: на одних машинах возят грузы (грузовой транспорт), на других — ездят люди (пассажирский транспорт). Привлекает внимание к особенностям их конструкции.

Затем на уроке демонстрируют игрушечные машины, изображающие грузовой и пассажирский наземный транспорт, обращают внимание на особенности их внешнего вида.

С помощью раздаточного материала учитель предлагает разнообразные практические задания, например:

- выбрать из набора картинок те, на которых изображены машины для перевозки грузов;
- найти на картинках и назвать машины, предназначенные для перевозки людей;
- выбрать из набора картинки только с тем видом транспорта, на котором ученик добирался до школы, назвать его;
- разложить все картинки с машинами по группам, к каждой подобрать соответствующую карточку с названием.

Отдельное занятие следует посвятить изучению специального легкового и грузового транспорта: «Скорая помощь», «Полиция», «Такси», «Хлеб», «Продукты», «Молоко», «Техпомощь», «Пожарная». Воспитанники должны усвоить, что есть машины, которые предназначены для определенных целей и имеют специальное оборудование.

В ходе экскурсии учитель показывает детям такие машины, объясняет их назначение. Особое внимание обращает на труд людей, работающих на этом транспорте. По результатам наблюдений проводится беседа, в процессе которой задаются следующие вопросы: «Какие специальные машины мы видели?», «Для чего они нужны?», «Кто на них работает?»

Полученные на экскурсии знания закрепляются на уроке. С этой целью учитель вывешивает на доске картины, изображающие определенные ситуации, например: «Больной ребенок», «Горящий дом», «Строящееся здание», «Заснеженная улица» и т.п. Дети должны описать картину и подобрать в соответствии с сюжетом виды специального транспорта. Возможен и обратный вариант, когда демонстрируют ту или иную машину, а воспитанники должны найти соответствующую иллюстрацию и объяснить свой выбор.

Отдельное занятие следует посвятить повторению конструкции транспортных средств. Учитель на фланелеграфе составляет из готовых форм аппликацию какой-либо машины, например грузовика, и предлагает учащимся назвать и объяснить назначение каждой части машины. Затем, поочередно убирая отдельные детали аппликации, учитель задает вопросы: «Чего не хватает у этой машины?», «Такая машина может ехать?», «Почему?», «Кто починит ее?» — и предлагает выполнить задание: восстановить недостающую деталь. Особое внимание учитель обращает на назначение кузова. С этой целью он дополняет аппликацию: в кузов «помещает» груз (изображение песка, кирпича, мебели и др.). В ходе подобных уроков хорошо использовать интерактивные доски.

В заключение делается обобщение: у каждой машины есть колеса, кабина, мотор — без этих частей машина не поедет.

Затем дети на своих рабочих местах по инструкции учителя составляют из разрезных картинок образцы различных машин, называют и показывают их составные части. Когда воспитанник демонстрирует транспортное средство, учитель спрашивает, кто им управляет, и при правильном ответе показывает картинку, изображающую представителя данной профессии (шофер, машинист).

Заключительный урок по данному разделу программы следует посвятить закреплению знаний о различных видах транспорта. Ученики должны уметь различать транспорт по способу передвижения и назначению, называть 2–3 транспортных средства каждой группы. Для этого к доске прикрепляется магнитное панно, изображающее воздушное пространство, водную гладь и сушу. На столе учителя — наборы картинок с изображениями всех известных детям видов транспорта.

Учитель предлагает детям рассмотреть панно и сказать, что на нем изображено. Затем просит назвать транспорт, который летает. Вызывает воспитанника, предлагает выбрать соответствующие картинки и поместить их на панно. Другие дети определяют, правильно ли он это сделал. У учеников закрепляются знания о том, что вертолет, самолет – это воздушный транспорт. Вывешивается соответствующая табличка с этим названием. (Аналогично проходит работа по закреплению понятий «водный транспорт», «наземный транспорт».)

Затем детям раздают картинки с изображениями транспортных средств и карточки с соответствующими надписями.

Различение транспортных средств осуществляется с помощью следующих упражнений. Детям следует:

- показать картинки, на которых нарисован воздушный транспорт;
- отобрать картинки с изображениями водного транспорта;
- прочесть табличку с названием вида транспорта и выбрать соответствующие картинки;
- под каждой табличкой разместить картинки с определенным видом транспорта.

Знание видов машин по назначению закрепляется на примере наземного транспорта. Сначала учитель показывает разнообразные транспортные средства и просит детей сказать, как они передвигаются. Получив ответы «по земле», «по дороге», учитель вывешивает табличку «Наземный транспорт». Затем прикрепляются к доске картинки, изображающие разнообразные наземные транспортные средства, и воспитанникам предлагается отобрать только те машины, на которых возят грузы. С помощью вопросов закрепляют понимание того, что грузом могут быть различные предметы, материалы, продукты и что машины, перевозящие груз, называются грузовыми или грузовым транспортом.

Аналогично проходит работа над закреплением понятия «пассажирский транспорт», когда по инструкции педагога учащиеся подбирают картинки с машинами, перевозящими людей. В ходе выполнения заданий учителем задаются следующие вопросы:

Кого вы видите в окнах автобуса, троллейбуса, трамвая? (Взрослых, детей.)

Каким еще наземным общественным транспортом могут передвигаться люди? (На поезде.)

Как называются люди, которые едут в транспорте? (Пассажиры.)

Как называется транспорт, который предназначен для перевозок пассажиров? (Пассажирский.)

Работа по данному разделу программы может завершиться составлением альбома, куда помещаются картинки, фотографии, изображающие транспорт различного вида.

Поездка в автобусе

Согласно программе школьники должны научиться пользоваться наземным общественным транспортом. Работа начинается с беседы о видах транспортных средств, ученики сообщают, каким транспортом они добираются до школы, где находится ближайшая остановка автобуса (троллейбуса, трамвая). Затем проводится экскурсия к остановке, где дети по указателю определяют номер автобуса, наблюдают за движением машины, действиями водителя. Учитель знакомит их с конструкцией автобуса, показывая колеса, мотор, кабину и салон, обращает внимание воспитанников на правила входа и выхода пассажиров.

На уроке закрепляют знания, полученные на экскурсии. Воспитанники читают табличку с номером автобуса и названием остановки, показывают на картинке части автобуса. Их знакомят с понятием «маршрут»: это слово записывается на доске, дети учатся правильно произносить его. На этом же уроке можно предложить воспитанникам нарисовать в своих альбомах (обвести по шаблону) автобус и остановку, указав номер автобуса.

Следующим этапом работы должна быть поездка детей в автобусе. В простой и доступной форме воспитанников знакомят с правилами поведения в автобусе (если тебе уступили место, поблагодари; сам предложи место пожилому или больному человеку; садись без капризов на свободное кресло, а не требуй обязательно места у окна; готовься к выходу заранее и т.п.). Рассказ должен быть живым, с наглядными примерами. Особое внимание следует обратить на способ приобретения талонов, сказать об их стоимости, сообщить, что пассажиры могут приобрести единые и проездные билеты.

Во время поездки следует привлекать внимание детей к различным объектам, которые встречаются по ходу движения автобуса, они должны читать вывески, афиши, знать, какие остановки делает автобус. Надо объяснить, что поездки люди совершают с определенной целью: одни едут на работу, другие — в магазин, третьи — из школы домой. Дается задание, например: определить, куда едут мужчина с портфелем, пожилая женщина с хозяйственной сумкой, девочка с ранцем.

После экскурсии проводится просмотр учебного кинофильма «О чем рассказал автобус». По его содержанию задаются следующие вопросы:

Где пассажиры ждут автобус?

Какие остановки делались на пути?

Как следует подготовиться к выходу?

Через какую дверь надо выходить из автобуса?

Где надо переходить улицу, выйдя из транспорта?

Дальнейшее изучение этой темы происходит на основе сюжетно-ролевой игры.

Из стульев делается автобус, сооружение огораживается кирпичиками из большого строительного набора, спереди и сзади оставляются двери для посадки и высадки пассажиров. Детям раздают кошельки с деньгами, единые (проездные) билеты. По ходу движения автобуса устанавливаются таблички с названиями остановок. Остановки те же, что встречались в ходе проведения экскурсии. Во время игры по инструкции учителя дети выполняют следующие задания:

- составляют из денег разного достоинства цену билета и покупают его у водителя;
- предъявляют единые (проездные) билеты;
- читают на табличках названия остановок.

В ходе игры дети учатся вслушиваться в названия остановок, готовиться к выходу и выходить из автобуса.

Заключительное занятие проводится во время поездки в городском автобусе. Выбирается знакомый маршрут (не более 3–4 остановок), с помощью учителя дети тренируются в умении вести себя в транспорте, оплачивать проезд, узнавать и называть остановки.

Предприятия торговли

Ученики должны знать, какие существуют магазины, их назначение, цену товаров (выборочно), уметь производить мелкие покупки. Детей знакомят в общих чертах с деятельностью больших предприятий торговли («Универмаг», «Универсам»). Более детально они изучают работу киосков («Печать», «Мороженое»), а также магазинов «Булочная» («Хлеб»), «Молоко», «Овощи-фрукты», «Канцелярские товары». В них можно купить недорогие предметы, знакомые воспитанникам по их повседневной жизни, здесь дети неплохо ориентируются, им легко делать маленькие покупки.

Покажем на примере изучения темы «В булочной», как учащиеся знакомятся с предприятием торговли.

На первом занятии по данной теме учитель проводит с детьми беседу о хлебе, рассказывает о том, где и кто его выращивает, о необходимости бережного отношения к хлебу. Далее учитель объясняет, что имеются специальные магазины, которые торгуют хлебом и хлебобулочными изделиями и называются «Булочная», хлебные отделы могут быть и в других магазинах.

В ходе беседы школьники отвечают на следующие вопросы: «Кто из вас бывал в булочной?», «Какой хлеб вы там видели?», «Что покупали?», «Сколько стоила покупка?».

Обобщая ответы детей, учитель перечисляет хлебные изделия, показывает их натуральные образцы. Дети должны назвать хлебное изделие и по возможности его цену (на данном уроке не следует подробно останавливаться на ценах хлеба, так как с ними воспитанники детально познакомятся в ходе экскурсий и сюжетно-ролевых игр).

Второе занятие проводится как экскурсия в булочную. Перед тем как войти в магазин, воспитанники читают вывеску «Булочная», знакомятся с часами ее работы и временем обеденного перерыва. В булочной надо показать детям прилавок, кассу, назвать хлебобулочные изделия и их цену, остановиться на последовательности действий при покупке товара. Особое внимание следует обратить на работу продавца и кассира, объяснить, как связана деятельность того и другого.

Знания, полученные на экскурсии, закрепляются на уроке в беседе по картине и в ходе дидактических упражнений. Показывая детям картину, следует задавать им не только такие вопросы, как «Что делает мальчик?» или «Что делает продавец?», но и такие, как «Что делал мальчик раньше?» (заплатил деньги в кассу, взял чек, отдал продавцу — если на картине изображено, как мальчик получает покупку и т.д.) Отвечая на такого рода вопросы, дети используют не только тот материал, который непосредственно воспринимают, рассматривая рисунок, но и те знания, которые приобрели во время экскурсии.

На этом же уроке большое внимание уделяют заучиванию названий хлебобулочных изделий и их стоимости. Учитель показывает и называет натуральные хлебные изделия (муляжи), демонстрирует ценники. Затем учащимся предлагают разнообразные задания по распознаванию хлебобулочных изделий, выполняемые как фронтально, так и индивидуально.

Задания, предназначенные для фронтального выполнения, могут заключаться в следующем:

- найти хлебобулочное изделие (называют, какое именно) среди других (демонстрируют несколько видов хлебных изделий);
- назвать хлебобулочное изделие (демонстрируют определенный вид хлеба);
- выбрать белый хлеб (называют вид изделия; аналогичное упражнение выполняют с черным хлебом);
- подобрать табличку с ценой к разным видам хлебных изделий (батон, булочка, бублик, буханка хлеба и т.д.).

Задания для индивидуального выполнения:

- рассмотреть расположенные на своих рабочих столах хлебобулочные изделия и определить вид того или иного (ученики получают натуральные образцы хлебных изделий и полоски бумаги с их ценой);
- из группы хлебных изделий выбрать заданное и назвать примерную цену (детям раздают разнообразные хлебные изделия и полоски бумаги с их ценой).

Отдельный урок следует посвятить проведению игры «В булочной». Для ее проведения должны быть приготовлены: вывеска «Булочная», ценники, деньги, чеки, табличка со словом «касса». Сдвинутые столы образуют прилавок, на котором разложены всевозможные хлебные изделия с указанием цены. Из числа воспитанников выбирают продавца, кассира, покупателя, а учитель направляет весь ход игры.

До начала игровых действий педагог разъясняет детям обязанности кассира, продавца, напоминает последовательность действий покупателя. Затем воспитанникам предлагается рассказать, какие действия им предстоит выполнить. Каждый из них с помощью учителя поочередно излагает, что будет делать по ходу сюжета.

Затем проводится игра «В булочной». Учитель раздает детям кошельки с деньгами и, начиная игру, сообщает, что открывается новый магазин, где продается вкусный, свежий хлеб, и предлагает им пойти купить его. В магазине каждый ученик подходит к прилавку, выбирает то или иное хлебное изделие, находит на табличке его цену и спрашивает у продавца, свежий ли хлеб. Внимание учителя на данном игровом отрезке должно быть направлено на то, чтобы дети учились правильно называть вид хлеба и его примерную цену, умели вежливо обратиться к продавцу, используя слова речевого этикета («спасибо», «пожалуйста» и т.п.).

Выяснив у продавца цену нужного хлебного изделия, воспитанники направляются в кассу. Здесь они должны уметь соблюсти очередь, не толкаться, не мешать другим. За всем этим следит учитель, который объясняет детям правила поведения в магазине. Определенную трудность составляет подбор денег в соответствии с ценой товара. Для облегчения этой работы перед кассой вывешивается табличка, содержащая различные варианты составления суммы оплаты из монет и купюр различного достоинства. По мере усвоения счетных операций табличка убирается, и дети по возможности самостоятельно оперируют различными монетами.

Заплатив в кассу определенную сумму и взяв чек, покупатель отдает его продавцу и получает свою покупку.

В конце урока учитель выясняет у детей, какой хлеб купил каждый из них, сколько он стоит. Воспитанники не только называют цену, но и показывают соответствующее количество денег.

Заключительное занятие по этой теме проводится во время посещения булочной. При подготовке к посещению булочной еще раз повторяются цены хлебных изделий, последовательность действий при покупке товара. Учитель заранее готовит для каждого воспитанника монеты, желательно без сдачи.

Если при проведении первой экскурсии дети только познакомились с работой булочной, не производя никаких действий, то теперь они делают покупки. Под наблюдением и с помощью учителя они узнают у продавца, есть ли нужный товар, сколько он стоит, платят в кассу и получают у продавца тот или иной вид хлебного изделия.

По возвращении в школу учитель проводит обсуждение посещения булочной. При этом оценивает практическую деятельность каждого ученика, его умение ориентироваться в магазине, соблюдать правила культурного поведения.

Связь (телефон)

Работа над темой «Телефон» предусмотрена программой «Окружающий социальный мир». Естественно, многие ученики знают назначение телефона, видели его в школе (дома), на улице. Задача учителя состоит в том, чтобы познакомить детей с частями телефона, выработать у них умение пользоваться им. Воспитанники должны знать и уметь набирать номер домашнего телефона и служебного телефона родителей, а также номера телефонов школы и экстренного вызова.

На первом занятии кратко повторяется материал о назначении телефона; воспитанники рассказывают, у кого в квартире есть телефон; если могут, называют его номер. Далее учитель называет и показывает части телефона, четко произнося их названия. Затем на доске вывешиваются таблички с этими названиями (рычаг, трубка, диск или кнопки с цифрами, шнур) и проводится словарная работа.

После теоретических сведений начинается практическое изучение телефонного аппарата. Для этого учитель раздает каждому воспитаннику игрушечные телефонные аппараты и предлагает выполнить следующие задания:

- показать и назвать определенную часть телефонного аппарата;
- найти названные части телефона на табличке;
- прочесть табличку с названием части телефонного аппарата и показать эту часть на своем образце;

-
- найти и указать соответствующую часть телефона на картинке; показать рычаг (трубку, диск или кнопки с цифрами, шнур) на натуральном образце и на картинке.

В ходе выполнения заданий воспитанники учатся правильно держать трубку, различать и называть цифры, правильно пользоваться телефоном.

На следующем занятии дети учатся вести телефонный диалог. Вначале обучение разговору по телефону (дидактическая игрушка) идет в кабинете социально-бытовой ориентировки. Диалог ведется между учителем и воспитанниками, затем между самими детьми (номер телефона педагога и домашние телефоны учащихся записываются на доске). Во всех случаях разговор должен быть кратким и отражать личный опыт учеников («Учебные дела», «Здоровье родных и близких», «Поздравления с праздником» и т.п.). На первых этапах обучения беседы по этим темам готовятся заранее и прорабатываются с учащимися.

Затем учитель приступает к практическому обучению телефонному разговору. Совместно с учителем воспитанники спускаются в канцелярию школы и звонят близким людям. Номер телефона диктует учитель, номер также может быть записан в тетрадях детей. В зависимости от ситуации строится определенный диалог. Учитель следит за последовательностью изложения, напоминает о необходимости пользоваться словами речевого этикета: «спасибо», «пожалуйста», «извините» и т.п.

Один-два урока должны быть посвящены изучению номеров экстренного вызова (01, 02, 03, 04, телефон единой службы помощи 112). Воспитанники учатся рассказывать о случившемся, сообщать необходимые данные.

В предварительной беседе учитель выясняет у детей, что они будут делать, если тяжело заболел человек, в случае пожара или серьезных нарушений правил поведения кем-то. Затем повторяются номера телефонов «скорой помощи», пожарной охраны, милиции. Вывешиваются на доске таблички с записью номеров телефонов. Ученики читают и показывают соответствующие картинки.

На следующем уроке отрабатывается одна из тем, например «Вызов «скорой помощи»». Учащиеся рассматривают иллюстрацию «Скорая помощь», учитель рассказывает о назначении службы «Скорая помощь». Сообщает, что эта служба есть в каждом городе. Затем сами ученики рассказывают, в каких случаях вызывается врач «Скорой помощи».

Далее ученикам предлагаются вопросы диспетчера, на которые дети должны дать ответ. (Вопросы написаны на доске или в виде схемы на специальной таблице.) Воспитанники должны рассказать о том, что случилось с человеком, назвать его фамилию, возраст и адрес. Каждый ученик

со своего рабочего места набирает телефон «Скорой помощи» и согласно схеме строит диалог, указывая причины вызова врача (в качестве диспетчера «Скорой помощи» выступает учитель). Сначала таблица с планом ведения диалога висит на доске, затем убирается, и воспитанники должны по памяти изложить последовательность разговора.

Аналогично строятся уроки, на которых дети учатся вызывать пожарную охрану, милицию.

На заключительном уроке по каждой теме обобщается изученный материал, ученики выполняют разнообразные задания. Им следует:

- написать по памяти в тетради (на доске) номера телефонов экстренного вызова;
- прочитать на доске номера телефонов (01, 02, 03, 04) и сказать, куда можно позвонить по этим телефонам;
- подчеркнуть на доске номер телефона «Скорой помощи» (милиции, пожарной охраны, службы газа) и показать соответствующую картинку;
- набрать предложенный номер телефона и построить диалог.

Отдельное занятие следует провести по теме «Телефон-автомат». Предварительно учитель проводит с детьми беседу о назначении телефона-автомата, правилах пользования им.

На экскурсии учитель показывает и объясняет последовательность действий при пользовании телефоном-автоматом. Названия основных частей телефонного аппарата, практические действия воспитанники усваивают только после многократных упражнений.

Детям объясняют, как можно проверить исправность аппарата, как различать зуммеры «занято», «свободно».

При ознакомлении с аппаратом внимание воспитанников обращается на бесплатный вызов «скорой помощи», милиции, пожарной охраны и т.д.

Большая работа проводится по выработке практических умений пользоваться телефоном-автоматом. Учитель заранее договаривается с родителями или с кем-либо из педагогов о том, что дети будут звонить им по телефону-автомату. Детям объясняют, что разговор должен быть коротким, а содержание его должно быть заранее продумано.

В последнее время многие учащиеся с умеренной умственной отсталостью освоили мобильный телефон и достаточно активно пользуются им.

Связь (почта)

Работа по этому разделу программы начинается с 6-го класса. В ходе занятий предусматривается сообщение учащимся определенных сведений, проведение экскурсий, организация сюжетно-ролевых и дидактических игр.

На первом уроке в ходе беседы выявляются имеющиеся у воспитанников знания о том, как узнать почтальона, чем он занимается, почему полезна и интересна эта профессия. Учитель рассказывает о значении почтовой связи, дети на наглядных пособиях показывают атрибуты почтальона, корреспонденцию, которую он разносит. В итоговой части урока, предлагая детям такие вопросы, как «Нужна ли профессия почтальона?», «Почему она уважаема?» и т.п., учитель обобщает изученный материал.

На втором занятии проводят экскурсию на почту, где знакомят воспитанников с ее работой. Они наблюдают, как продают конверты, открытки, марки, принимают посылки. Ознакомление воспитанников с помещением почты, видам почтовых отправлений и трудовыми процессами работников почты целесообразно проводить по следующему плану:

- 1) название отделения связи;
- 2) виды почтовой корреспонденции;
- 3) оборудование помещения;
- 4) трудовые процессы работников почты и действия посетителей.

Во время экскурсии воспитанников учат правильно читать и называть слово «почта», знакомят с оборудованием и устройством помещения. При этом учитель объясняет назначение тех или иных предметов, сообщает их названия и обращает внимание на соответствие оборудования помещения его назначению.

При ознакомлении с почтовыми отправлениями отмечают наиболее характерные особенности их внешнего вида. Обращают внимание на их размеры, художественность исполнения (поздравительные телеграммы, открытки), расположение марок.

После знакомства с помещением почты и видами почтовых отправлений изучают трудовые процессы работников почты и действия посетителей. Для этого организуют наблюдения учащихся за деятельностью работников связи при выемке корреспонденции из почтового ящика, приеме и выдаче телеграмм, посылок и т.п.

Особое внимание обращают на действия посетителей при оформлении почтовых отправлений.

По результатам наблюдений проводится беседа, в ходе которой выясняются основные моменты работы почты: что делают работники почты; сколько раз в день осуществляется выемка корреспонденции; какие действия выполняют посетители, совершая почтовые отправления.

На третьем занятии в кабине социально-бытовой ориентировки закрепляют знания, полученные на экскурсии. С воспитанниками проводят беседу о значении почты, видах почтовых отправлений и их назначении.

Дети тренируются в распознавании конвертов, почтовых карточек, открыток, телеграмм.

Учащиеся выполняют следующие задания. Им следует:

- найти тот или иной вид почтового отправления (называют, какой именно) среди других;
- назвать вид почтовой корреспонденции (демонстрируют один из них);
- рассмотреть почтовые отправления и определить каждое из них (воспитанникам раздают полоски бумаги с соответствующими названиями).

Большое внимание при этом уделяют словарной работе, добиваясь безошибочного произнесения названий различных видов корреспонденции.

На следующем занятии воспитанникам объясняют назначение марки на почтовом отправлении.

Здесь можно рекомендовать следующие задания:

- найти на почтовом отправлении марку, определить, где она расположена (в правом верхнем углу);
- составить из разрезной азбуки, прочитать и записать слово «марка»; наклеить марку на конверт.

Во время выполнения этих заданий учитель объясняет, что марка — это знак почтовой оплаты, без марки письмо не дойдет до адресата. Дети рассматривают марки, определяют их цену, отмечают, что на конвертах, почтовых карточках и открытках марки, как правило, напечатаны.

Затем проводится игра «Чего не хватает?». На доске вывешивается картина следующего содержания: мальчик опускает письмо в почтовый ящик, но на нем нет марки. Дети должны сказать, что надо мальчику сделать, чтобы письмо дошло до адресата.

На следующем уроке, прежде чем приступить к теме «Написание адреса на конверте», с учениками повторяют пройденный материал. Дети называют и показывают виды почтовых отправлений, сравнивают их, рассказывают об их назначении. Затем переходят к новой теме. В ходе ее изучения ученики должны усвоить значение слова «адрес». Учитель вывешивает на доске табличку со словом «адрес», дети читают ее, им объясняется смысл этого слова. Дети учатся писать по памяти или списывают домашний и школьный адрес.

Потом к доске прикрепляется большой почтовый конверт, а на столе у каждого ученика находится обычный конверт. Дети читают на конверте слова «куда», «кому», учитель объясняет их значение. Воспитанники повторяют свой домашний и школьный адрес. Далее с помощью букв разрезной азбуки

и цифр они составляют соответствующие надписи, читают их. Затем дети тренируются в написании адреса и фамилии адресата на своих конвертах.

На уроках большое внимание уделяется составлению поздравительных открыток, писем. Учитель объясняет, с какой целью они пишутся, дает их образцы. Учащиеся согласно этим образцам тренируются в их написании, учатся последовательному изложению событий.

Заключительное занятие по этой теме проводится в виде сюжетно-ролевой игры «Доставь письмо». Выбирается почтальон. Кабинет социально-бытовой ориентировки — это город, ряды столов — улицы, столы — дома. Вывешиваются таблички с названием улицы, номера дома. Почтальону дается сумка с корреспонденцией, которую он должен доставить по адресам. (В качестве корреспонденции используются конверты, содержащие письменные задания для воспитанников.) «Почтальон» читает вслух адрес на конверте, находит адресата. Воспитанник, получивший письмо-задание, готовит ответы. Инструкции могут быть такими: «Назови домашний адрес», «Назови адрес школы» и т.п.

В конце игры учитель проводит заключительную беседу примерно следующего содержания:

- Какое новое слово вы узнали?
- Слово «адрес».
- Что такое адрес?
- Название города, улицы, номера дома и квартиры.
- Что я назвал(а): город Москва, улица Донская, дом 3.
- Вы назвали адрес школы.
- Какой ваш домашний адрес? (Дети называют свои адреса.)

Дается задание на дом: записать в тетрадях свой домашний адрес, слово «адрес» составить из букв разрезной азбуки.

Отдельный урок следует посвятить изучению телеграмм. Учитель рассказывает воспитанникам об их назначении (телеграммы поздравительные и деловые), показывает специальные бланки. Дети тренируются в составлении телеграмм. Темы называет учитель, вместе с учащимися он составляет короткий текст, который записывается на доске. После его прочтения воспитанники соответствующим образом заполняют телеграфные бланки.

Несколько занятий следует организовать в форме экскурсий к почтовому ящику и на почту.

В момент выемки корреспонденции из почтового ящика дети наблюдают, как подъезжает к нему машина, почтовый работник забирает письма и открытки, которые отвозит на почту, откуда их рассылают по адресам. Затем сами учащиеся опускают корреспонденцию в почтовый ящик.

В ходе повторной экскурсии на почту воспитанники под руководством учителя выполняют следующие задания:

- покупают конверт, вкладывают в него письмо (написанное заранее на уроке), заклеивают и надписывают конверт, опускают в почтовый ящик;
- покупают открытки, марки и др.;
- отдают почтовому работнику заполненный ранее на уроке телеграфный бланк.

Закрепление знаний по теме «Почта» можно провести в виде дидактической игры. Дети получают различные предметы: конверт с адресом, но без марки; письмо без конверта; конверт с маркой и адресом, но без письма и т.д.

Дается задание подобрать все недостающее, чтобы письмо можно было отправить адресату (на столах детей имеются марки, готовые письма, конверты). Каждый ученик должен выполнить как можно больше различных заданий и объяснить свои действия.

Библиотека

Работа над этой темой вырабатывает у воспитанников умение ориентироваться в библиотечной обстановке, различать книги по названию, находить, руководствуясь оглавлением, нужный текст.

На первом уроке учитель рассказывает детям о том, как создаются книги: писатель пишет стихи, рассказы; художник делает к ним рисунки; рабочие печатают книгу на машинах; переплетчики делают переплет. Здесь уместно сказать ученикам о необходимости бережного отношения к книгам, напомнив им об уроках труда, на которых они занимались подклеиванием книг. Можно показать им видеofilm «Путешествие за книгой», тема которого — посещение библиотеки, и провести беседу по его содержанию.

Затем учитель показывает воспитанникам несколько книг и объясняет, что они разного характера: по одним дети учатся, и они называются учебниками, другие предназначены для чтения в свободное время (рассказы, сказки, стихи).

Учащиеся знакомятся с элементами книги: обложкой или переплетом, страницами, оглавлением (содержанием).

Детям даются следующие задания:

- найти среди книг, лежащих на столе учителя (учебники, художественная литература для детей, детские журналы) учебную литературу;
- отобрать из числа лежащих книг художественную литературу (воспитанникам с более сохранным интеллектом можно усложнить задание: среди художественной литературы выбрать стихи и прозу);

-
- назвать элементы, из которых состоит книга;
 - ознакомившись с оглавлением, найти нужный текст.

В конце урока детям дается задание вспомнить, какие книги (как называются? о чем они?) им читали в последнее время родители, рассказать, где хранится дома литература для чтения.

На следующем уроке на заданную тему ведется беседа. Учитель подводит детей к мысли, что если у человека отсутствует нужная книга, то ее можно взять в библиотеке, где ее выдаст библиотекарь. Вывешиваются на доске таблички «Библиотека», «Библиотекарь», «Читальный зал», проводится соответствующая словарная работа.

Затем организуется экскурсия в школьную библиотеку. Во время экскурсии учитель (библиотекарь) рассказывает воспитанникам о детских книгах, показывает, как они содержатся: соблюдается необходимый порядок в их хранении, книги аккуратно стоят на полках, не порваны, не смяты, многие обернуты в чистую бумагу, чтобы не пачкались.

После этого учитель рассказывает и показывает детям, как надо пользоваться книгой: книгу можно брать только чистыми руками, не перегибать ее, не мять, не слюнить пальцы, переворачивая страницы, и т.д. Надо объяснить воспитанникам, что книгу читает много детей, и, если сначала один читатель будет неаккуратно обращаться с ней, потом другой будет так же небрежен, книга быстро порвется, ее не смогут прочитать другие дети, которые тоже хотят знать, что в ней написано.

Ученики наблюдают за работой библиотекаря: смотрят, как он выдает, записывает и принимает книги, проверяет их сохранность.

Затем учащиеся выполняют ряд практических заданий:

- находят по названию нужную книгу;
- передают ее библиотекарю с просьбой разрешить взять эту книгу домой;
- расписываются в формуляре.

Для закрепления полученных на экскурсии знаний надо провести с воспитанниками беседу по картинке «В библиотеке».

Заключительное занятие по данной теме целесообразно организовать в виде сюжетно-ролевой игры «В библиотеке». Подготавливая ее, учитель берет несколько новых книг, которые дети раньше не видели. Это пробуждает интерес к игре, вносит некоторую новизну.

В ходе игры распределяются роли библиотекаря и читателей. (В начале библиотекарем должен быть учитель.) Игра особенно оживляется, когда воспитанники по условию игры приходят в библиотеку с младшими детьми, берут для них книги, показывают им картинки и кратко рассказывают об

их содержании. Вся игра должна быть организована таким образом, чтобы максимально способствовать выработке у детей определенных умственных и практических действий.

Во время игры библиотекарь выполняет следующие действия:

- записывает имена и фамилии читателей;
- помогает в выборе книг;
- подклеивает кармашки с формулярами;
- выдает книгу.

Читатели выполняют такие задания:

- по инструкции библиотекаря находят нужную книгу;
- прочитывают ее название;
- определяют количество страниц;
- руководствуясь оглавлением, находят нужный текст и закладывают его закладкой;
- выборочно читают текст.

Всей игрой руководит учитель, который следит за последовательностью действий и правильностью их выполнения.

Профессии

Перед учителем стоят следующие задачи: дать учащимся представление о труде людей, о содержании и результатах работы, научить замечать добросовестное отношение взрослых к своей работе, их желание выполнить ее лучше, быстрее.

К старшему школьному возрасту многие воспитанники знакомы в общих чертах с профессией и местом работы родителей. Однако было бы ошибкой начать работу по этой теме, не расширив знаний воспитанников о труде их близких. Поэтому на одном из занятий ученикам дается задание узнать у родителей место и характер их работы (родители осведомлены о таком задании).

На следующем уроке проводится дидактическая игра «Наши мамы, наши папы», во время которой выявляются и уточняются представления о труде взрослых. Детей учат правильно называть трудовые действия и некоторые орудия труда, уточняются названия профессий. Названия наиболее часто встречающихся профессий записываются на доске, проводится словарная работа.

На уроках предмета «Окружающий социальный мир» учитель рассказывает воспитанникам о различных профессиях, сопровождая свое изложение демонстрацией видеофильма или иллюстрациями. Педагог подводит учеников к пониманию того, что различные виды труда могут быть взаи-

мосвязаны, что труд направлен на пользу всех людей. Затем воспитанникам раздаются картинки, и дается задание выбрать те из них, которые соответствуют профессии их родителей.

Здесь же целесообразно провести беседу о домашнем труде мамы, бабушки. По вопросам учителя дети рассказывают, какую работу выполняют взрослые дома.

Далее учащихся следует познакомить с работой тех людей, чей труд они могли непосредственно наблюдать (врача, медицинской сестры, повара, уборщицы, рабочего по двору, шофера).

Ознакомление детей с трудом взрослых, работающих в их учреждении, дает возможность показать главное в содержании трудовой деятельности. Следует подчеркнуть, что к старшему школьному возрасту воспитанники достаточно хорошо ориентируются в том, какую пользу приносит, например, труд уборщицы и рабочего по двору, какие орудия и материалы необходимы для их труда. Поэтому темы этого раздела программы надо проходить выборочно, в зависимости от состава класса.

Например, проводится работа над темой «Труд медсестры». Учитель организует наблюдение за действиями медсестры, которая делает перевязку. После перевязки медсестра показывает и называет наиболее часто встречающиеся перевязочные материалы и медикаменты (йод, бинт, вату, зеленку и т.п.), объясняет их назначение, дает детям возможность выполнить с ними определенные действия.

На следующем занятии учитель проводит игру «Медсестра». Дети поочередно играют роль медсестры. Они отбирают и называют нужные для перевязки предметы, мажут йодом (зеленкой) небольшие ссадины, ранки и перевязывают их. В заключение дети еще раз повторяют, какие предметы нужны медсестре для работы.

Педагог учит воспитанников рассказывать о том или ином виде труда в определенной последовательности. Для этого на доске вывешивается таблица с планом рассказа:

- название профессии;
- необходимые для работы предметы;
- трудовые операции;
- результат труда.

В связи с каждым пунктом плана проводится словарная работа. Знакома учащихся с той или иной профессией, обязательно используют разные виды наглядности (картинки, фотографии, диафильмы).

Заключительное занятие по теме «Трудовая деятельность родителей и сотрудников школы» проходит в виде дидактических игр «Узнай и назови»,

«Кому что нужно для работы» и др. Дети упражняются в узнавании по некоторым признакам и назывании профессии, орудий труда и трудовых действий.

Например, учитель предъявляет картинку и предлагает определить, кто на ней нарисован, что он делает. С большой охотой воспитанники выполняют задания, где нужно отобрать предметы (или их изображения), используемые людьми различных профессий. Возможен и обратный вариант, когда дети должны по набору орудий труда определить профессию человека.

Во всех этих заданиях широко используется демонстрационный и раздаточный материал (натуральные образцы, маленькие и большие картинки, изображающие трудовые действия людей и орудия труда, приспособления, облегчающие работу).

Познакомившись с профессией людей ближайшего окружения, воспитанники переходят к изучению труда взрослых на различных предприятиях и стройках. Подробно ученики знакомятся с трудом рабочих в швейном производстве и строительстве.

Для ознакомления с трудом швеи учитель может организовать экскурсию «Труд швеи» в швейную мастерскую, в ходе которой воспитанники получают общее представление о данном производстве. Учитель показывает основные участки работы, обращает внимание на коллективный характер труда. Воспитанникам рассказывают, что швеи шьют одежду (белье) на швейных машинах, мастер следит за исправностью оборудования.

На следующем уроке воспитанники сами рассказывают о работе швеи, используя картинки или натуральные предметы. Ученик находит картинку, называет, кто на ней изображен, отбирает карточку со словом «шьет» и предметы – результат труда (косынки, фартуки, простыни и т.п.). Воспитанники должны также найти орудия и предметы труда, используемые в швейном производстве. Лучше, если они будут натуральными (швейная машина, ножницы, иголки, нитки).

В ходе занятий на повторение, в процессе рассматривания картин, дидактических игр («Что нужно для работы швеи?», «Без чего нельзя фартук сшить?») знания о работе швеи уточняются и закрепляются. Воспитанники выполняют задания, в которых требуется подобрать предметы, необходимые для шитья. Здесь также можно использовать интерактивные доски. Еще раз закрепляются слова «швея», «шить», «швейная машина», «нитки» и т.п. Если есть фильм по этой теме, в целях закрепления материала полезно организовать его просмотр.

Работа по теме «Труд строителей» начинается с экскурсии, которую учитель предваряет краткой беседой. В ходе беседы педагог выясняет

знания воспитанников о строительных профессиях, рассказывает им о различных машинах и механизмах, используемых в строительстве.

Экскурсии к строительной площадке организуются таким образом, чтобы воспитанники могли наблюдать трудовые процессы, работу машин и механизмов (при соблюдении мер предосторожности). Воспитанники следят за работой каменщика, монтажника, крановщика, учатся определять, кто чем занят. В ходе экскурсии учитель подчеркивает, что строители работают дружно, слаженно.

На следующем занятии после обсуждения с учащимися увиденного на экскурсии проводится игра «На стройке». На доске вывешивается картина строящегося дома, на столах воспитанников находятся иллюстрации, изображающие людей различных строительных профессий, а также различную технику (подъемный кран, бетономешалку, грузовик, самосвал). С помощью учителя школьники рассказывают, какие операции выполняет строитель той или иной профессии.

В ходе этой игры большое внимание уделяется словарной работе. Воспитанники учатся понимать и правильно произносить слова «маляр», «плотник» и пр.

Для этого можно рекомендовать такие задания: найти табличку с названием профессии, прочитать ее, подобрать соответствующую картинку и с помощью учителя описать ее.

На заключительном занятии по разделу «Профессии людей» можно составить альбом из карточек (фотографий), изображающих людей различных профессий.

Использование специальных методик позволяет выработать у этих детей необходимые умения и навыки, которые в дальнейшем закрепляются в непосредственной практической деятельности учащихся, в их повседневной жизни.

Вопросы и задания

1. Обоснуйте приоритетность «принципа расширения социальных связей» в обучении детей с выраженной умственной отсталостью.

2. Назовите основные направления работы по такому предмету, как «Окружающий социальный мир». Чем они определяются?

3. Рассмотрите общие требования к организации уроков по данному предмету: организация среды, рабочего места, учебно-методические материалы.

4. Как строится работа по развитию диалогической речи учащихся в ходе подобных занятий?

Список литературы

1. *Абрамова М.В.* Формирование коммуникативной культуры у лиц юношеского возраста со сложными нарушениями развития в условиях реабилитационного центра // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2013, № 1.
2. *Вяхякупус Е., Мелехов А.* Зеркало. СПб., 2005.
3. *Девятова Т.А.* Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / Под ред. А.М. Щербаковой. М., 2003.
4. *Маллер А.Р.* Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация. Самара, 2010.
5. *Рязанова А.В.* Основные принципы организации развивающей среды для ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2014, № 3.
6. *Шипицына Л.М.* Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб., 2004.
7. *Шипицына Л.М.* Уроки общения для детей с нарушением интеллекта. СПб., 2006.

ТРУДОУСТРОЙСТВО И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЦ С ВЫРАЖЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Проблема социализации лиц с выраженными нарушениями развития занимает в последнее время все большее место в специальной литературе.

По нашим данным, во многих образовательных организациях для детей с нарушением интеллекта дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью составляют в последнее время до 35–40% всего состава учащихся. Поэтому изучение дальнейшей социальной адаптации этих учащихся представляется весьма актуальным.

С этой целью нами было проведено катamnестическое исследование умственно отсталых лиц, окончивших в разное время специальные классы коррекционных школ VIII вида Москвы, Перми. Было обследовано 72 человека в возрасте 19–21 года. Из них 48 человек было с умеренной умственной отсталостью, 24 человека – с тяжелой формой интеллектуальной недостаточности. Всестороннее рассмотрение того, как они работают и живут, способствует, с одной стороны, анализу предшествующей коррекционно-воспитательной работы, с другой – позволяет оценить возможности этой категории инвалидов адаптироваться в обычных средовых условиях.

Интересующие нас данные мы получили путем изучения педагогической документации, наблюдения воспитанников в процессе трудовой деятельности, беседы с бывшими учащимися и мастерами производств, родителями.

Анализ полученных материалов показал, что большинство инвалидов (14 чел.) трудятся рабочими зеленого хозяйства (озеленителями) в парках города. Так, инвалиды, бывшие учащиеся Центра социально-трудовой адаптации и профориентации для детей с недостатками умственного и физического развития г. Москвы, пройдя медико-социальную экспертизу и получив трудовые рекомендации, работают цветоводами в Главном ботаническом саду РАН или озеленителями – в парковых хозяйствах города.

Работают эти лица как в бригадах, так и самостоятельно. Каждый член бригады выполняет определенную операцию, но в случае необходимости может заменить отсутствующего товарища. Мы придаем большое значение работе инвалидов в коллективе здоровых людей, т.к. в ходе совместной трудовой деятельности у них формируются и развиваются такие личностные качества, как трудолюбие, ответственность, чувство коллективизма и т.д. Эти личностные особенности должны стать неотъемлемыми чертами их характера, определять в дальнейшем социально-трудовую адаптацию этой категории инвалидов.

Инвалиды также работают на картонажных и обувных производствах, где выполняют простейшие неквалифицированные операции (8 чел.). Здесь следует отметить, что подобную работу получить для инвалидов очень трудно, т.к. в новых экономических условиях производство старается обеспечить даже малооплачиваемой работой прежде всего собственных работников.

Работают грузчиками, разнорабочими, уборщиками, дворниками 6 человек. Это инвалиды с умеренной умственной отсталостью, физически крепкие молодые люди. Совместно с родителями работают санитарками в поликлиниках и больницах 2 человека.

Лица с умеренной умственной отсталостью хорошо понимают, что за свой труд будут получать деньги, и размер заработной платы зависит от места и характера работы. Многие из них отдают деньги родным и близким, в отдельных случаях воспитанники проявляли желание самостоятельно купить современные вещи (джинсы, модную куртку, кроссовки и т.п.). У большинства умственно отсталых обнаружилась склонность к коллективному труду, единицы хотели бы работать индивидуально, объяснив это тем, что «сам больше заработаю».

Не трудоустроены 42 человека ($\approx 60\%$ испытуемых). Прежде всего, это все лица с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Они или посто-

янно находятся дома, или заняты часть дня в общественных организациях инвалидов, занимаясь несложными видами ручного труда.

Что касается лиц с умеренной умственной отсталостью (18 чел.), то у одних резко ухудшилось психическое состояние, и они были переведены на 1 группу инвалидности, другие не смогли найти работу в силу различных причин (далеко ездить, тяжелый физический труд, отказали в приеме на работе и т.п.). Оставаясь дома, они помогают в домашнем хозяйстве: убирают квартиру, занимаются мелкой стиркой, ходят в магазин и т.п.

Рассматривая вопрос занятости лиц с проблемами развития, необходимо подчеркнуть, что постоянная работа означает для них не только возможность выполнения различных видов общественно полезного и производительного труда, но и многое другое.

Прежде всего, занятость и определенная оплата труда позволяют таким людям в некоторой степени осознать свое место в социуме, определить жизненную позицию.

Работа также обеспечивает лиц с ограниченными возможностями здоровья социальными связями, трудовая деятельность становится для них средством взаимодействия с другими людьми.

И, наконец, учитывая, что этим людям свойственно придерживаться привычного жизненного уклада, именно постоянная работа позволяет им наиболее четко планировать свой день. Распорядок дня непосредственно распisan между дорогой, работой и отдыхом, что очень важно для организации жизни этой категории инвалидов.

В ходе эксперимента мы просили руководителей производства объяснить, что, по их мнению, содействует или препятствует трудоустройству этой категории инвалидов. Как положительные были перечислены следующие их личностные качества: аккуратность, обязательность, необыкновенная старательность (люди с синдромом Дауна), способность долго заниматься однообразной трудовой деятельностью.

В ходе исследования выявились причины, мешающие многим умственно отсталым устроиться на работу. В качестве основных можно назвать следующие:

- внешность этих людей, отрицательное отношение работников к этой категории инвалидов;
- крайняя медлительность, несформированность практических навыков, неумение адаптироваться к рабочей или бытовой ситуации;
- повышенная опека в семье, не позволившая в свое время выработать у воспитанников трудовые навыки;
- серьезные экономические изменения, связанные с социальным положением в стране.

Необходимо формировать в трудовых коллективах, где работают люди с проблемами развития, толерантное отношение к таким лицам, стремление понимать их проблемы. В свою очередь, лица с отклонениями в развитии должны обладать соответствующими практическими навыками, уметь вести себя в различных производственных ситуациях и соответствующим образом контактировать с окружающими.

Особая роль отводится родителям, которые должны приучать детей к труду, что в дальнейшем скажется на процессе их социально-трудовой адаптации. Не так сложно бывает выработать у воспитанников элементарные практические навыки, как сформировать у них стойкую привычку и положительное отношение к систематической трудовой деятельности.

Таким образом, как показало исследование, трудоустроено (занято) небольшое число инвалидов, что весьма отрицательно сказывается на состоянии самих инвалидов и, конечно, на всём жизненном укладе их близких.

В свое время (до 90-х годов прошлого века) для этой категории инвалидов функционировала государственная система лечебно-трудовых мастерских (ЛТМ), работающих на базе городских (районных) психоневрологических диспансеров. Были организованы картонажное производство, различные сборочные работы и т.п. Проживая в семье, эта категория инвалидов могла трудиться в особо созданных условиях. У них был второй дом — мастерская, друзья, работа, привычная обстановка.

В настоящее время система трудоустройства этих лиц разрушена. Каждая образовательная организация старается решить этот вопрос самостоятельно, организуя «надстройку» в виде разнопрофильных мастерских (Псковский лечебно-педагогический центр, Центр коррекции и развития «Детская личность» (Москва), школа Святого Георгия (Москва), коррекционная школа-интернат № 102 (Москва). Однако это все единичные случаи, и в своем большинстве эти инвалиды по окончании школы оказываются опять «запертыми» дома, теряя усвоенное ранее.

Помимо изучения трудоустройства, занятости лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью мы выявляли их знания, касающиеся окружающего социального мира. Была составлена специальная анкета, в которую вошли вопросы, связанные с программными темами по такому предмету как «Окружающий социальный мир» (хозяйственная деятельность, торговля, связь, учреждения здравоохранения, предприятия бытового обслуживания, транспорт).

Разработанные вопросы были предварительно апробированы на 15–17-летних учащихся специальных классов образовательных организаций для детей с нарушениями интеллекта. В ходе апробации особое внимание было

обращено на понимание учащимися значений слов и всего предложения. Оказалось, что в данном варианте опросник доступен многим учащимся с умеренной умственной отсталостью. Для воспитанников с более выраженными нарушениями данное исследование представляло большую сложность. Они часто отвечали бездумно, механически повторяли последние слова вопроса. В процессе работы с ними приходилось многократно повторять задания, нередко разыгрывать короткие сюжеты, связанные с той или иной темой, при этом вопросы максимально упрощались.

Переходя непосредственно к анализу экспериментальных данных, необходимо отметить большую разницу в знаниях между испытуемыми вышеназванных групп.

Лица с умеренной умственной отсталостью неоднократно бывали в магазинах, на почте, пользовались предприятиями бытового обслуживания и т.п. Это не могло не отразиться на уровне их адаптации. Так, испытуемые в достаточно полном объеме ориентировались в видах магазинов, могли объяснить их назначение. Они знали различные отделы продовольственных магазинов и универсамов, с помощью наводящих вопросов умели рассказать о правилах покупки в них товаров, приблизительно определить их стоимость (61% опрошенных).

В остальных случаях или назывались неверные суммы, или испытуемые находили выход из затруднительного положения («На пачке написано», «Спрошу в магазине»). Что касается стоимости купленных в последнее время крупных вещей, то испытуемые в ней ориентировались плохо. Правильно называли цену приобретенных предметов одежды (куртка, пальто, костюм и т.п.) лишь 30% опрошенных с умеренной умственной отсталостью. Эти вещи не являются предметами повседневного спроса, часто приобретаются родителями без обсуждения с детьми, поэтому многие воспитанники, естественно, не знали их стоимости.

Что касается воспитанников с более выраженными интеллектуальными нарушениями, то подавляющее большинство из них не знало стоимости продуктов питания, затруднялось объяснить очередной той или иной покупки, а также, чем следует руководствоваться при выборе товара. Можно было услышать такие ответы: «Вещь понравится – куплю», «Когда деньги есть» и т.п. Со слов родителей, воспитанники стеснялись идти в магазин, не умели выбрать товар, так как терялись при общении с продавцом (боялись спрашивать, стеснялись мерить вещи, не могли в магазине обратиться с просьбой к продавцу и т.п.).

Рассказывая об основных статьях расхода, многие воспитанники правильно называли их (питание, одежда). Никто из них не учитывал стоимости оплаты квартиры и, тем более, досуга.

Касаясь знаний испытуемых относительно средств связи, необходимо отметить, что объем сведений у этих групп был различен.

Большинство выпускников с умеренной умственной отсталостью правильно называли многие средства связи (телефон, почта, Интернет), могли рассказать, например, о назначении почты (66%). Ответы воспитанников были развернутыми, к своим высказываниям они старались давать некоторые пояснения, используя прошлый опыт. Так, испытуемые говорили, что были с родителями на почте, называли различные виды услуг, некоторые рассказывали о действиях посетителей при оформлении почтовых отправок. Остальные 34% опрошенных среди средств связи называли лишь почту и телефон.

Умственно отсталые с более выраженными нарушениями испытывали затруднения в точном определении конкретных служб, пытались ответить на поставленный вопрос с помощью характеристики предлагаемых услуг: «Письмо отправить», «Телеграмму дать» (ситуативные высказывания). Выявилось определенное число лиц, которые вместо средств связи перечисляли профессии: «почтальон», «тетя почту носит», «дядя телеграмму приносит» (17%). Относительно полные ответы с помощью наводящих вопросов были получены в 22% случаев против 66% в группе людей с умеренной умственной отсталостью.

Что касается номеров срочного вызова и справочной службы, то их знает большинство умственно отсталых – 77 и 54%. Исключение составляет лишь телефон службы газа, который назвали соответственно 38 и 14% опрошенных.

Анализ полученных материалов показал, что как в одном, так и в другом случае, подростки затруднялись точно ответить на вопрос: «Как можно по почте отправить коробку конфет, книгу?». В основном в их активном словаре были такие выражения, как «коробка», «посылка» (76 и 43% случаев). Лишь единицы называли программное слово «бандероль».

В ходе обследования бытовой адаптации умственно отсталых выпускников мы выяснили, как часто они ездят в гости, совершают поездки к родным и близким в другие города и т.п. Полученные материалы свидетельствовали о том, что только некоторые молодые люди были в других городах (главным образом, в Подмосковье). Большинство же редко совершали дальние поездки, каникулы или отпуск проводили в городе. Такое положение не могло не сказаться на знаниях о транспортных средствах, правилах приобретения билетов и т.п.

Полные ответы на вопрос о способах приобретения билета на междугородный транспорт были получены в 61 и 26% случаев. Рассказывая о полу-

чении билета, воспитанники говорили о том, что его можно заказать по телефону, купить в кассах железнодорожного вокзала. При этом некоторые из них вспоминали, как они ходили с близкими на вокзал, что наблюдали, т.е. использовали прошлый опыт. Отказы были получены в 39 и 73% случаях. Некоторые подростки пытались рассказать о тех людях, которых видели на вокзале. Но делали это довольно примитивно: «чемоданы возят», «сумки носят» (носильщики). Никто из выпускников не пытался описать вокзальную обстановку, не стремился определить профессиональную принадлежность работающих там людей.

Умственно отсталые знали способы получения информации об отправлении (прибытии) междугородного транспорта. Достаточно полно об этом рассказали 58 и 22% испытуемых. Они говорили о том, что надо обратиться в справочное бюро, узнать на вокзале по расписанию, позвонить по телефону. Некоторые из воспитанников пытались при этом конкретизировать свои высказывания, опираясь на прошлый опыт («В Орел ездили, расписание купили»). В основном же они располагали частичными данными, их высказывания носили неполный характер, постоянно приходилось задавать наводящие вопросы. Умственно отсталые говорили, главным образом, о том, что время прибытия поезда можно узнать на вокзале. Отдельные воспитанники вполне логично отвечали, что время прибытия (отправления) поезда «можно спросить у тети на вокзале», «спросить у людей». Отказы были получены соответственно в 42% и 78% случаев. Некоторые испытуемые пытались найти мотивировку своим отказам: «У меня все здесь живут», «Папа все знает» и т.п., никто из них не стремился даже с помощью экспериментатора подыскать правильный ответ.

Вместе с родителями, опекунами, а во многих случаях и самостоятельно воспитанники посещали предприятия службы быта, могли назвать конкретно те из них, которые находились в районе их места жительства (соответственно 43 и 29% опрошенных). Они знали различные ремонтные мастерские, ателье, парикмахерские и т.п. Часть воспитанников имела об этих предприятиях весьма общие сведения, а о том, какие расположены в их районе, сказать не могли (38 и 44%). Главным образом, они называли «Ремонт обуви», «Химчистка», «Парикмахерская», другие виды услуг почти не указывались. Определенное количество испытуемых вначале не смогло назвать ни одного предприятия бытового обслуживания (19 и 30%). Только после наводящих вопросов умственно отсталые начали перечислять их, постоянно обращаясь к экспериментатору за поддержкой.

Выпускники знали назначение различных медицинских учреждений. Однако объем информации был не одинаков. Полно рассказали о медицин-

ских учреждениях, сообщив о больнице, поликлинике, диспансере, соответственно 24 и 15% опрошенных. Подавляющее большинство испытуемых располагало меньше информацией, они, в основном, сообщали о больнице и поликлинике (69 и 73%). Ответы остальных носили ситуационный характер «Зубной кабинет», «Кабинет врача» (7 и 12%).

Подростки в своем большинстве ориентировались, в каких случаях вызывают скорую помощь, некоторые описывали эти ситуации: «Когда поели, отравился», «Температура высокая», «Если с сердцем плохо» и т.п. Многие случаи были связаны с личным опытом.

Выпускники были достаточно информированы, при каких обстоятельствах люди обращаются в поликлинику или их кладут в больницу. Относительно поликлиники наиболее типичными были такие высказывания: «Если температура, то поликлиника нужна», «Когда болит что-нибудь» и т.п. Что касается больницы, то воспитанники часто рассказывали о случаях, происшедших в семьях: «Мама долго болела, и ее отправили в больницу», «Когда ноги больные», «Аппендицит был» и т.п. Относительно воспитанников с тяжелыми интеллектуальными нарушениями необходимо подчеркнуть, что они опять рассказывали о случаях, при которых люди обращаются в поликлинику.

Мы также выявили у воспитанников, как можно вызвать врача на дом, на какие вопросы нужно быть готовыми ответить. Все указали на телефон, несколько человек сказали, что можно самим пойти в поликлинику. Большие трудности возникали в том случае, когда умственно отсталые обеих групп должны были рассказать, какая при вызове врача требуется информация. Никто из опрошенных не смог дать полного ответа. Одни говорили, что нужно назвать фамилию, адрес и возраст, но не сообщали о заболевании и температуре. Другие, наоборот – обращали внимание на то, что следует рассказать о болезни и температуре, и лишь в последний момент вспоминали о фамилии и адресе. В целом же определенное количество умственно отсталых молодых людей имели представление об организации медицинской помощи.

Нас также интересовало, чем занимаются инвалиды в свободное время. Как показал опрос родителей, большинство из них смотрят телепередачи, посещают кинотеатры, гуляют. Некоторые читают сказки, рассказы для младшего школьного возраста, слушают записи популярных эстрадных песен, занимаются спортом (лыжи, велосипед). В большинстве случаев досуг этих людей организуют родители, общение инвалидов ограничено семьей и близкими родственниками.

Проведенное исследование социально-бытовых знаний воспитанников показало, что введение в свое время в программу обучения этой категории

детей такого предмета, как «Социально-бытовая ориентировка» сыграло важную роль в их бытовой адаптации. Многие бывшие воспитанники образовательных организаций для детей с нарушениями интеллекта достигли определенного уровня ориентировки в окружающем, усвоили общепринятые нормы и правила отношений между людьми. Вместе с тем, есть ряд вопросов, касающихся как совершенствования методов обучения, так и решения общих проблем организационного характера.

В ходе обучения «Окружающий социальный мир» необходимо включать в уроки больше практически значимых тем, сюжетно-ролевых игр и экскурсий, усилить межпредметные связи с общеобразовательными предметами.

Большое значение для социализации умственно отсталых имеет уровень развития коммуникативной функции речи. Многие выпускники, имея достаточно развитую фразовую речь, зачастую мало используют свои возможности из-за стеснения, боязни новой обстановки, незнакомых людей и т.п. Здесь необходимо максимально увеличить контакты с жизнью: проводить с воспитанниками экскурсии на почту, в магазины, на предприятия службы быта и т.п. В ходе их проведения у воспитанников будет повышаться активность и степень коммуникабельности, т.е. совершенствоваться уровень социальной адаптации.

Мы считаем, что следует расширить программу по такому предмету, как «Окружающий социальный мир», учитывая все возрастающие процессы интеграции детей в общество. В кабинете по данному предмету должны быть в достаточном количестве натуральные предметы обихода или их образцы. Кроме этого, широко должны быть представлены игрушки, картины, разнообразных таблички типа «Универсам», «Почта» и т.п. Использование дидактического материала позволяет выработать у этих детей необходимые умения и навыки, которые в дальнейшем закрепляются в непосредственной практической деятельности учащихся, в их повседневной жизни.

Таким образом, катанестические данные свидетельствуют об определенной возможности социально-трудовой адаптации этой категории инвалидов, что особенно важно в плане их дальнейшей интеграции в общество.

Вместе с тем в ходе исследования выявилось, что ни люди с выраженными нарушениями в развитии, ни общество во многих случаях не готовы к взаимодействию друг с другом.

Прежде всего необходимы современные программы по социальному воспитанию лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями, окончившие специальные образовательные организации, центры социально-трудовой адаптации и т.п. Целенаправленная работа, проводимая в этом направлении, должна дать положительные результаты.

Нужна сеть «покровительственных мастерских», работающих в системе учреждений Министерства социальной защиты населения или обществ инвалидов. Следует открыть на муниципальных производствах места защищенного труда, где могли бы работать эти люди. Требуются законодательные акты, определяющие пути трудоустройства (занятости) этой категории инвалидов.

Большой проблемой является организация жизни взрослых инвалидов с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Так, в ряде регионов (Владимирская, Псковская, Ярославская обл., и т.д.) для этих лиц созданы дома «сопровождаемого проживания». В них постоянно или временно вне семьи живут инвалиды, занимаясь ремесленным или хозяйственно-бытовым трудом. Их жизнь сопровождают социальные работники и волонтеры.*

Непосредственно с вопросами социализации этой категории инвалидов связана проблема толерантности нашего общества. Исследования и практика жизни показывают, что социум, обыватели не готовы к взаимодействию с этими лицами (чего стоит случай, когда в Москве в океанариум не пустили детей-аутистов с родителями, чтобы не смущать посетителей.) Да и откуда надо было взяться этому взаимодействию!? Десятилетиями эта категория инвалидов была «закрыта», «замурована» в детских, а затем во взрослых учреждениях Министерства социальной защиты населения (большинство из них находится там и поныне) и лишена всяческих контактов.

Несомненно, есть инвалиды с тяжелейшими и множественными дефектами развития, которые, вероятно, должны постоянно находиться в специальном учреждении. Однако многие лица с выраженными нарушениями развития могут жить в нормальных средовых условиях и быть в определенной степени адаптированы к социуму. При этом в обществе следует стимулировать толерантное отношение к подобным людям.

Учитывая важность данной проблемы, нами был разработан проект «Дети как дети. Воспитание в обществе толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья».

Работа над проектом строится на основе следующих принципов:

- гуманизма, эмпатии к детям с ОВЗ;
- комплексного подхода к процессу воспитания толерантности к детям с ОВЗ и их семьям;

* Сопровождаемое / поддерживаемое проживание людей с нарушениями развития / Материалы двух конференций в Санкт-Петербурге: апрель 2010, октябрь 2011. Гатчина, 2012.

-
- педагогического оптимизма по отношению к возможностям детей-инвалидов;
 - создания равных возможностей для здоровых детей и детей-инвалидов для образования, занятий спортом, освоения культурных и духовных ценностей;
 - стимулирования собственной активности детей-инвалидов и их семей с целью социализации ребенка с ОВЗ.

Сущность настоящего проекта заключается в том, что, с одной стороны, идет воспитание в обществе толерантного отношения к людям с проблемами развития, с другой — совершенствование у детей-инвалидов в ходе их обучения навыков социальной коммуникации.

К настоящему времени по проекту проделана большая работа.

Нами совместно с Центром повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области профилактики аддиктивного поведения у детей и молодежи Минобрнауки РФ в Еврейском музее и центре толерантности была организована выставка изобразительной деятельности детей-инвалидов.

Ее экспозиция была основана на принципах педагогического оптимизма — все дети обучаемы, имеют потенциальные возможности для развития и овладения социально-коммуникативными изобразительными навыками.

Чрезвычайно интересным было общение воспитанников с посетителями выставки. Многие авторы старались привлечь людей к своему рисунку, рассказывали о его содержании. Посетители выставки отметили стремление детей к контакту (вербальному или жестовому); организованность детей, их адекватное поведение.

В ходе реализации проекта на базе образовательной организации для детей-инвалидов открыта «Семейная гостиная». Здесь родители общаются между собой, делятся друг с другом специальной литературой и т.п. При необходимости они могут получить консультацию различных специалистов: врачей-психиатров, психологов, логопедов, педагогов-дефектологов.

Кроме этого, в рамках проекта для родителей нами издана книга «У вас особенный ребенок»*. На доступных примерах показано, как воспитывать и обучать детей-инвалидов, прививать им навыки самообслуживания, развивать речь, учить играть и выполнять несложные задания, связанные с жизненными ситуациями. Даны описания игр и дидактических упражнений, направленных на развитие познавательной деятельности детей. Рассматриваются возможности пути интеграции таких детей в общество.

* Маллер А.Р. «У вас особенный ребенок». М., 2014.

Издана книга, написанная молодым человеком с синдромом Дауна А. Воробьевым «Поет моя душа». Книга очень интересная, автор рассказывает о своей повседневной жизни, описывая встречи с близкими ему людьми. Мы считаем, что на примере этой книги показаны потенциальные возможности подобных людей, их способность жить и развиваться в нормальных средовых условиях*.

Согласно плану проекта нами были проведены семинары, межрегиональные и международные конференции, освещающие идеи проекта, его значимость в плане воспитания в социуме толерантного отношения к людям с проблемами развития.

Важность и актуальность проекта подтверждается письмом Минобрнауки РФ от 17 сентября 2014 г. № 09-1676, в котором предлагается образовательным организациям разрабатывать специальные программы, направленные на формирование среди детей и молодежи толерантного сознания.

Таким образом нам видится комплексная система социализации лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Необходимо их сопровождение различными социальными службами не только в период социально-трудовой адаптации, но и на протяжении всей жизни.

Вопросы и задания

1. Рассмотрите основные пути трудоустройства (занятости) лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями.
2. Назовите, каких трудовых и коммуникативных навыков недостает при попытке трудоустройства этой категории инвалидов.
3. Приведите мини-опросы работодателей по рассматриваемой проблеме.
4. В какой степени инвалиды знакомы с окружающим социальным миром?

Список литературы

1. *Абрамова Л.В.* Формирование коммуникативной культуры у лиц юношеского возраста со сложными нарушениями развития в условиях реабилитационного центра // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2013, № 1.
2. *Маллер А.Р., Цикото Г.В.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М., 2003.
3. *Маллер А.Р.* Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация. Самара, 2010.
4. *Нурлыгаянов И.Н.* Представление о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология, 2012, № 5.

* Воробьев А.А. Поет моя душа. Москва-Егорьевск, 2014.

-
5. *Пономарева И.М.* Толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями как одна из составляющих образовательного процесса // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 2015, № 1.
 6. *Старобина Е.М.* Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. М., 2003.
 7. *Трофимова В.И.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде. Монография. Самара, 2011.
 8. *Шипицына Л.М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. СПб., 2005.
 9. *Шпек О.* Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание. М., 2003.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НАВЫКАМ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ

I. Общие замечания

Основные проявления расстройств аутистического спектра (РАС) прямо связаны с социальной жизнью человека: это проявляется как:

- отсутствие социо-эмоциональной взаимности (особенно характерно);
- отсутствие реакций на эмоции других людей и/или отсутствие модуляций поведения в соответствии с социальной ситуацией;
- отсутствие социального использования имеющихся речевых навыков, недостаточная гибкость речевого выражения и относительное отсутствие творчества и фантазии в мышлении;
- нарушенное использование тональностей и выразительности голоса для модуляции общения; такое же отсутствие сопровождающей жестикуляции;
- нарушения в ролевых и социально-имитативных играх.*

Преодоление или хотя бы смягчение социально-коммуникативных трудностей – основа и условие формирования других навыков: поведения в социуме, самостоятельности, самообслуживания, личной гигиены, быта и т.д. Другими словами, социальная адаптация важнейшая цель и одновременно содержание лечебно-коррекционной работы при аутизме.**

В идеале работа по социально-бытовой адаптации с детьми с РАС должна быть организована следующим образом.

* МКБ-10, F84.0. – Цит. по А.А. Чуркин, А.Н. Мартюшов. Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. – М., 1999. – С. 118.

** В настоящей работе термины «расстройства аутистического спектра, РАС» и «аутизм» используются как синонимы.

Выявление группы риска формирования РАС (С.А. Морозов, 2014). Начало работы по социально-коммуникативному развитию, обучение родителей приемам и методам воспитания и обучения своих детей. Этот этап должен выполняться первичным звеном здравоохранения и центрами ранней помощи. Начало специальной коррекции возможно по мере формирования симптоматики и, как правило, ограничено – 18–36 месяцев.

Установление диагноза, решение вопроса об инвалидности. Первичное решение вопроса об основном коррекционном подходе. Определение профиля основных нарушений, составление специальной индивидуальной коррекционной программы (ИКП) (с учетом Индивидуальной программы реабилитации (ИПР) у детей с инвалидностью) – 3–3,5 года.

Начало специальной лечебно-коррекционной работы на основе ИКП (3–3,5 года):

- в центре помощи детям с РАС (далее – Центр) по месту жительства;
- в специальной группе по начальной коррекции аутизма в дошкольной образовательной организации (ДОО);
- в условиях семьи под руководством специалистов Центра;
- в иных условиях.

Интеграция или инклюзия в детский коллектив по мере решения социально-коммуникативных проблем ребенка с РАС, уточнение природы нарушения сквозных, сенсорно-перцептивных, интеллектуальных, регуляторно-волевых и других процессов. Уточнение целей и задач программы, их методических решений (3–7–8 лет).

Первичная оценка возможностей школьного обучения, начало подготовки к школе (5 лет).

Начало школьного обучения по соответствующей программе (8.1–8.4) в общеобразовательной или специальной образовательной организации* (7–8 лет).

Начало работы по профессионализации (11–13 лет).

Завершение школьного обучения (18–21 год), решение проблем постшкольного периода (профессионализация или занятость, трудоустройство, проживание и др. вопросы).

Социально-бытовая адаптация начинается с первого этапа и продолжается постоянно, как говорил Эрик Шоплер, «from cradle to grave, от колыбели до могилы». Интенсивность и содержание этой работы могут быть очень и очень

* В настоящее время возможность существования специальных образовательных организаций для обучающихся с РАС декларирована (закон «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ст. 79 п. 5). Реально таких образовательных организаций (и даже примерного положения о них) фактически нет.

различными в зависимости от выраженности аутистических, интеллектуальных, речевых нарушений, способностей обобщать и осмысливать полученные навыки, умения переносить их в другие условия, характера сформированной мотивации (и, следовательно, в необходимости внешней поддержки навыка в целях его сохранения, генерализации и, возможно, развития).

В настоящее время реальная помощь детям регламентирована, начиная с пятого(!) этапа приведенной схемы*, дошкольное образование чаще всего отсутствует или несостоятельно; исключения существуют (немногочисленные негосударственные структуры, очень и очень редко – государственные ДОО), но очень редки. В результате в первый класс дети с аутизмом приходят с недостаточным уровнем социально-бытовой адаптации, и количество часов, выделяемых на формирование жизненных компетенций, оказывается абсолютно недостаточным, а попытки реализовать академическую программу без решения поведенческих проблем – бессмысленными. Введение пролонгации НОО без возможности варьирования структуры нагрузки принципиальных изменений не дает.

Оптимальный выход – привести ФГОС НОО обучающихся с РАС в соответствие с реальной ситуацией и логикой развития ребенка. В качестве начального промежуточного этапа дать возможность использовать предложенные меры хотя бы на протяжении лет пролонгации.

Некоторые школы организуют подготовительные группы для детей с РАС; несмотря на недостаточную специальную подготовленность учителей (иногда отсутствие таковой), результаты оказываются положительными (конечно, в разной степени).

II. Общий план работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с РАС

Комплексное обследование направлено на выявление индивидуальных особенностей развития ребёнка с аутизмом в целях получения объективной информации для составления ИКП. Такое обследование подробно описано во многих учебных пособиях, монографиях и руководствах (Брин И.Л., 2002; Волькмар Ф.Р. и Вайзнер Л.А., 2014; Морозов С.А., 2014; 2015 и мн. др.) и в данном пособии не рассматривается.

Установление взаимодействия и(или) эмоционального контакта с аутичным ребенком в различных методических подходах решается неодинаково, но во многих чертах все-таки сходно (Морозова С.С., 2004; 2007;

* Положение о ранней помощи готовится, но пока не принято, ФГОС дошкольного образования к детям с РАС неприменим.

2013; Никольская О.С. и др., 2007; Гринспен С., Уидер С., 2013 и мн. др.). Этот раздел в данном учебном пособии также не рассматривается.

Составление коррекционных программ по формированию тех или иных социально-бытовых навыков является частью адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) и зависит от степени выраженности аутистических, интеллектуальных, речевых и иных нарушений (и, соответственно, от рекомендованного варианта АООП), а также от избранного основного коррекционного подхода. Принципы составления ИКП в русле прикладного анализа поведения подробно описаны (Морозова С.С., 2008; 2013; Морозов С.А., 2014; 2015), эмоционально ориентированные методы предполагают произвольную форму и структуру программ (Никольская О.С. и др., 2007; Гринспен С., Уидер С., 2013). Не останавливаясь подробно на форме и правилах написания программ, мы приведем ряд примеров ниже.

Реализация программ.

Генерализация социально-бытовых навыков.

Четвертый и пятый пункты составляют содержание III раздела.

III. Организационно-методические аспекты обучения детей с РАС навыкам социально-бытовой адаптации

1. Стратегия коррекционной работы при РАС

Конкретные направления психолого-педагогической коррекции при РАС можно разделить на две группы. К первой – как по значимости, так и по очередности – группе следует отнести развитие коммуникации, форм общения (в первую очередь – коммуникативной речи), эмоциональной сферы, преодоление проблем поведения. Эта работа является необходимой основой для развития социального взаимодействия, для реализации других задач коррекции.

Ко второй группе конкретных направлений коррекционной работы можно отнести не менее значимое для социализации и социальной адаптации развитие навыков самообслуживания и бытовых навыков, самостоятельности, развитие интеллекта, академических, профессиональных и других навыков и умений.

Естественно, что с возрастом, по мере развития ребенка конкретные задачи, методы их решения, формы работы в целом должны в той или иной степени меняться, но направленность на решение, прежде всего, основных трудностей ребенка с РАС необходимо сохранять.

Поскольку аутизм – патология хроническая, комплексное сопровождение людей с РАС – многолетний, часто пожизненный процесс. Для того, чтобы он был эффективным, не следует, очевидно, заниматься решением только тех проблем, которые актуальны в настоящий момент; очень важно представить стратегию комплексного сопровождения в целом. Из-за исключительной полиморфности РАС – и клинической, и психолого-педагогической – это сделать сложно, особенно в основной части сопровождения, его образовательной составляющей. Как уже отмечалось, цель сопровождения – достижение возможно более высокого уровня социальной адаптации, помощь в развитии личностного потенциала. Можно выделить два основных направления работы:

Преодоление основных проблем, свойственных аутизму: дефицитарности социального взаимодействия, межличностной коммуникации, проблемных форм поведения на основе индивидуальных коррекционно-развивающих программ. Это верно для всех случаев аутизма, и такая работа продолжается на протяжении всего образовательного периода или ещё более продолжительное время. В ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ это направление называют «формированием жизненной компетенции»;

Реализация второго направления – освоения образовательных программ (дошкольных, школьных) в соответствии с соответствующим стандартом и его вариантом – начинается по достижении определенного уровня готовности по первому направлению (уровень школьной готовности).

В зависимости от особенностей развития ребенка, содержания и организации коррекционно-образовательного процесса этот путь может быть пройден в самые разные сроки и в разной степени, но общий вектор психолого-педагогического сопровождения прослеживается определенно.

Несмотря на значительные индивидуальные различия, в подходе к методическому обеспечению также наметилась тенденция к постепенному продвижению от методов, (1) формирующих социально приемлемое поведение в специальных условиях, к (2) методам, использующим естественные условия, (3) к развивающим, готовящим ребенка к гибкой адаптации в постоянно меняющейся социальной среде, а в части случаев (4) создавая в той или иной степени базу для саморазвития ребенка с РАС.

2. Формирование и развитие коммуникации

Уровень собственных резервов коммуникации у детей с РАС может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее легких формально сохранен, но искажен: например, у ребенка есть речь, но она не используется для того, чтобы что-то сказать другому; он задает

вопросы, но не для того, чтобы получить ответ. Соответственно возникают и разные конкретные задачи, необходимость работы над разными сторонами и формами общения. Рассмотрим те направления работы по формированию коммуникации, которые необходимы в первую очередь.

2.1. Установление взаимодействия с аутичным ребенком

Первым шагом к началу коррекционной работы всегда является установление взаимодействия с аутичным ребенком, однако, при тяжелых формах аутизма достаточной мотивации к этому нет, поскольку сохранные резервы эмоциональной сферы невелики или фактически отсутствуют. Такая ситуация совсем не означает, что коррекционную работу невозможно начать: в русле АВА рекомендуется создавать мотивацию (точнее, как правило, квазимотивацию), используя подкрепление. Учитывая, что с самого начала работы прямое подкрепление сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональные отношения со взрослым постепенно приобретают самостоятельное значение и мотивирующую силу. Кроме того, вырабатывается стереотип законченности цикла взаимодействия «инструкция – выполнение – поощрение», что тоже вносит свой вклад в мотивационный комплекс.

2.2. Установление эмоционального контакта

Если у ребенка есть определенный резерв эмоционального реагирования, следует попытаться установить с ним эмоциональный контакт. Принципы установления эмоционального контакта подробно разработаны в работах О.С. Никольской и ее коллег. Не излагая их подробно, остановимся на основных моментах этого важнейшего раздела работы.

Общий принцип состоит в следующем: предполагается, что на момент первичного контакта с ребенком у него уже есть негативный опыт общения со взрослыми (то есть впечатления от контакта он определенным образом оценивает и удерживает в памяти), в силу чего в новой обстановке обследования взрослый для ребенка с аутизмом изначально обладает отрицательной «эмоциональной валентностью». Основная задача – сделать так, чтобы ребенок принял взрослого не как источник негативных впечатлений и переживаний, но – минимум – как нейтральный компонент окружающего, а в дальнейшем получил у ребенка положительную эмоциональную оценку. Подробно об этом можно прочитать в работах О.С. Никольской и ее коллег (прежде всего, в книге «Аутичный ребенок. Пути помощи»; 1995 и другие издания). Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком дает больше возможностей, чем просто взаимодействие, открывает возможности к более высоким уровням мотивации, но, в то же время,

как справедливо подчеркивают О.С. Никольская с коллегами, контакт с ребенком не должен превращаться в самоцель, это средство, ступень для развития более содержательных отношений.

2.3. Произвольное подражание

подавляющему большинству детей с аутизмом произвольное подражание исходно не доступно, однако в процессе обучения этот навык очень важен, особенно если нет возможности объяснить ребенку, что именно от него требуется, — в силу аутизма и часто (не менее, чем в двух третях случаев) интеллектуальной недостаточности. Спонтанно навык не развивается или развивается со значительной задержкой, поэтому его приходится формировать в ходе специальной работы.

В прикладном анализе поведения считается необходимым начинать обучение произвольному подражанию на одном из первых этапов работы с ребенком, сразу после формирования учебного поведения и установления взаимодействия, когда освоено выполнение совсем небольшого числа инструкций. Одну из них (выполнение какого-то действия, например, «хлопни в ладоши!») используют для обучения подражанию. Взрослый дает инструкцию; «Делай, как я!» или «Делай так же!» и хлопает в ладоши. Если ребенок выполняет требуемое, то немедленно получает подкрепление, если не делает, то ему оказывается физическая помощь (его руками хлопают в ладоши). Используя в качестве модели многие различные действия, постепенно добиваются устойчивого подражания вне зависимости от того, чему именно должен подражать ребенок.

Для детей с негрубыми аутистическими нарушениями обучение произвольной имитации строится на основе эмоционального контакта, при этом важно выбрать такое действие, которое ребенку нравится, выполнение которого доставляет ему радость.

2.4. Коммуникация в сложной ситуации и конвенциональные формы общения

Сформировать у детей с РАС навыки независимого функционирования удается не всегда, однако, в жизни возможны ситуации, когда по каким-то причинам человек с аутизмом оказался без сопровождения. Уметь ответить на неизбежно возникающие в таком случае вопросы («Как тебя зовут?», «Где ты живешь?», «Как позвонить маме (папе)?» и т.п.) очень важно, так как решение проблем ускоряется и становится не столь травматичным для ребенка. Учитывая исключительную важность навыка, неполное понимание ситуации не должно быть препятствием для обучения. Более того, мутных детей с РАС необходимо научить пользоваться специальными

карточками, которые предъявляются в ответ на соответствующий вопрос или возникновение особой ситуации.

Еще один аспект элементарных коммуникативных навыков – умение выразить социально приемлемым способом согласие или несогласие с предлагаемым заданием, ситуацией и т.д. Такой навык (не обязательно на вербальном уровне) нередко позволяет предупредить развитие эпизодов проблемного поведения (см. ниже в этой главе).

Конвенциональные формы общения, то есть общепринятые формы приветствия при встрече и прощании, выражение благодарности и т.п. являются общепринятыми признаками культуры и воспитанности. Если ребенок с РАС владеет этими навыками и правильно использует их в соответствующих ситуациях, пусть даже не вполне осознавая смысл такой формы общения и не вкладывая в произносимые слова и совершаемые действия должного эмоционального насыщения, это улучшает отношение окружающих к нему.

Кроме того, отработка конвенциональных форм общения является очень удобным средством для развития и закрепления столь важного для детей с аутизмом навыка, как обращение к другому человеку. Например, при встрече можно сказать «Здравствуйте!», но лучше – «Здравствуйте, Елена Петровна!», и еще лучше, чтобы ребенок при этом посмотрел в глаза человеку, к которому обращается. Это, как отмечалось выше, важный способ привлечь внимание, создать благоприятную почву для дальнейшего общения в нужном русле (может быть, продолжение общения, просьба, инструкция и др.). Таким образом, постоянно настаивая на выполнении этих внешне несложных правил, мы вносим вклад в решение нескольких важных поведенческих и психолого-педагогических проблем.

2.5. Общение в различных жизненных ситуациях

Если у ребенка с РАС есть элементарные навыки общения, сформирована потребность в общении, коммуникативный опыт следует развивать, обогащать и разнообразить. Естественный путь для этого – модификация общения в соответствии с различными жизненными ситуациями, в которых оказывается ребенок: семья, игра, занятия в специальных и (или) общеобразовательных организациях, досуг, в дальнейшем, возможно, – профессиональная деятельность.

Формы развития коммуникации в различных жизненных ситуациях сложно рассматривать изолированно, как самостоятельное направление коррекции: они переплетаются с другими аспектами соответствующих этим ситуациям видов деятельности. Работа по развитию коммуникации определяется слишком многими факторами (выраженностью аутистических

расстройств, уровнем коммуникативного, интеллектуального, аффективного и речевого развития, отношением ребенка (подростка, взрослого) к определенной жизненной ситуации и соответствующим ей видам деятельности); она требует индивидуальных решений, однако, вне зависимости от любых обстоятельств, развитие коммуникации во всех случаях требует специального внимания.

2.6. Спонтанное общение – это тот уровень коммуникации ребенка с аутизмом, к которому следует стремиться, но который, к сожалению, не всегда достижим. При спонтанном общении высказывание и поведение строится произвольно, в соответствии с активностью партнера по коммуникации и особенностями ситуации. Условиями развития спонтанного общения являются:

- полное или частичное преодоление нарушений физической и психической самоидентификации;
- наличие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания;
- мотивация к общению;
- возможность использовать средства коммуникации для продуцирования сообщения и его приема и др.

Преодоление этих проблем возможно за счет становления соответствующих типичных механизмов или компенсаторных возможностей.

3. Коррекция нарушений речевого развития при РАС

Нарушения речевого развития всегда входили как обязательный признак во все классификационные схемы и, как считалось, встречаются при аутизме во всех случаях. Этот момент никто не отрицает, но усилились тенденции рассматривать речевые нарушения при аутизме как коморбидные. Такая постановка вопроса требует внимательного рассмотрения.

Известно, что существует много речевых нарушений, которые обусловлены органическим поражением тех или иных структур мозга и, казалось бы, патогенетически с аутизмом никак не связаны; тем не менее, эти функции могут встречаться при РАС как один из компонентов сложной картины речевых нарушений.

Общей чертой различных вариантов нарушения развития речи при РАС является нарушение коммуникативной функции речи, причем эти нарушения могут проявляться весьма различно (см. главу 2). Коррекция речевых нарушений при РАС исключительно важна не только потому, что речь – ведущая форма коммуникации, но также в связи с важностью речи для развития интеллекта, деятельности, аффективной сферы и др. Этот раздел

комплексной коррекционной работы занимает особое место на протяжении всего периода занятий с ребенком; в этой книге излагаются лишь основные положения коррекции нарушений речевого развития при РАС.

3.1. Общие принципы коррекции речевых расстройств при РАС

1. При РАС коррекцию отклонений в речевом развитии следует начинать как можно раньше. Традиционные аргументы логопедов о недостаточной зрелости речевой системы здесь неприемлемы, поскольку основные трудности именно аутистических нарушений речевого развития закладываются очень рано, и любая отсрочка начала коррекционной работы не представляется оправданной (при условии адекватности применяемых средств коррекции).

2. На начальном этапе коррекционная работа должна проводиться индивидуально в соответствии с уровнем интеллектуального, аффективного, коммуникативного и речевого уровня развития ребенка;

3. Коррекция речи при РАС носит комплексный характер, то есть, с одной стороны, программа речевого развития является одной из ведущих частей общей коррекционной программы; с другой стороны, в этой работе принимают участие все специалисты (включая логопеда), работающие с данным ребенком, и – обязательно! – его семья;

4. Важнейшей и первостепенной задачей является формирование коммуникативной функции речи, развитие понимания речи и способности элементарного речевого обращения;

5. Коррекция других речевых нарушений (традиционная логопедическая работа с учетом специфики аутистических расстройств) начинается по мере становления коммуникативной функции;

6. Исключительно важную роль в коррекционной работе по развитию речи при РАС играют формирование целенаправленного поведения, произвольности (в отношении внимания, предметных действий, речи, поведения и т.д.), развитие общей и тонкой моторики.

7. Коррекция речевых нарушений при детском аутизме проводится поэтапно:

1) определение уровней не только речевого, но также коммуникативного, аффективного и интеллектуального развития ребенка;

2) установление взаимодействия и/или эмоционального контакта с ребенком;

3) составление индивидуальных программ речевой коррекции (как в поведенческой терапии – конкретно на определенный навык или умение, например, понимание названий предметов; выбор предметов из нескольких, понимание действий и т.д.);

4) собственно коррекционная работа.

3.2. Необходимые условия для коррекционной работы

Успех коррекционной (в том числе и логопедической) работы с аутичными детьми зависит от многих факторов, в том числе в значительной степени от условий, в которых она проводится. Особенно важно подчеркнуть значимость первого контакта с ребенком.

Собственно коррекционной работе должен предшествовать адаптационный период, в ходе которого проводится наблюдение за свободным поведением ребенка (см. материал о первичном приеме в главах 4 и 9).

Если коррекционной работой занимается только логопед, и занятия проходят в логопедическом кабинете, то необходимо помнить, что зеркала следует убрать или закрыть шторкой; игрушки — прежде всего привлекающие внимание ребенка и подходящие для манипулятивной деятельности (за исключением необходимых непосредственно сейчас) — не должны быть в открытом доступе.

Собственно коррекционной работе должно предшествовать определение уровней коммуникативного, аффективного, интеллектуального и речевого развития ребенка. Эти данные мы получаем из анамнестических сведений (из истории развития ребенка, а также из беседы с родителями), и по данным наблюдения за свободным поведением ребенка и попытками организации его поведения и взаимодействия (в том числе и речевого).

3.3. Варианты нарушения речевого развития при РАС

Нарушения речевого развития при РАС многообразны по симптоматике, вариантам динамики и особенностям патогенеза. Именно на основе патогенетически — динамических критериев можно выделить следующие варианты нарушений речевого развития при РАС (их подробная характеристика дана в главе 2):

- I. Первичный мутизм (речи не было и нет — недоразвитие с искажением);*
- II. Глубокий распад искаженно (как бы «нормально») развивающейся речи (в 2–2,5 года);*
- III. Задержанное искаженное речевое развитие;*
- IV. Частичный регресс искаженно развивающейся речи (в 2–2,5 года);*
- V. Искаженное развитие (без явлений задержки и распада).*

Общей стратегической задачей коррекции речевых нарушений при детском аутизме является развитие и формирование коммуникативной функции речи.

3.4. Обследование речи у детей с РАС

Работа по формированию речевых навыков у детей с РАС начинается с оценки уровня актуального развития речи данного ребенка. В нашей стране нет стандартизированных методик обследования речевого развития, а использование так называемых «речевых карт» затруднено из-за многообразия нарушений при аутизме и ряда их качественных особенностей. В частности, существующие методики обследования не уделяют должного внимания пониманию речи и ее коммуникативному использованию, что крайне существенно при аутизме.

Обследование понимания речи (импрессивной речи).

В первую очередь, понимание ребенком речи обследуется в спонтанной ситуации. Изучают, понимает ли ребенок высказывания, которые содержат аффективно значимые для него слова. Что имеется в виду? Путем наблюдения или в беседе с родителями выясняют, что ребенок любит, что является для него особенно значимым (многие дети любят слушать музыку, качаться на качелях, смотреть телевизор, у них есть любимые лакомства и т.д.). Затем в отсутствие значимого предмета или объекта действия в поле зрения ребенка произносят высказывание, содержащее значимое слово (например: «Пойдешь качаться на качелях?» или «Хочешь конфету?» и т.п.). Если поведение ребенка изменится видимым образом, например, он повернет голову в сторону говорящего, подойдет к нему и т.п., то есть можно предположить, что он хотя бы частично понял сказанное. Важны два момента: 1) предлагаемые объекты (виды деятельности) должны иметься в наличии (если среагировал правильно, нужно выполнить предложенное); 2) для получения достоверного результата пробы на понимание таких слов должны проводиться несколько (не менее 3–5) раз в течение обследования (не подряд, через какие-то временные интервалы).

Затем проверяют, выполняет ли ребенок словесные инструкции: а) в контексте происходящего; б) вне контекста происходящего.

В первом случае (а) ребенка просят сделать что-либо в русле того, чем он занят. Например, если он играет с железной дорогой, можно сказать: «Поставь вагон на рельсы», «Возьми паровоз» и т.п. Если ребенок уронил что-либо, можно сказать ему: «Подними». Правильное выполнение инструкции не гарантирует понимания речи, так как может быть подсказано только контекстом.

Во втором случае (б) ребенку дают инструкции, не связанные с тем, чем он занят. Например, когда ребенок рисует, ему говорят: «Подойди сюда» или «Дай кубик» и т.п. Для получения более точной информации при обследовании понимания инструкций следует избегать помощи в любой форме,

например, жестом, взглядом на объект, который попросили принести, чтобы это было именно понимание речи. Инструкции должны предъявляться в разных контекстах и ситуациях.

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на понимание:

- названий предметов;
- названий действий;
- названий качеств предметов;
- понятий, выражающих пространственные отношения и т.п.

Обследование собственной речи (экспрессивная речь)

Если у ребенка есть собственная речь, то она обследуется одновременно с пониманием.

Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются различные вокализации и звуки внегортанного происхождения (то есть производимые без участия голосовых складок) ребенка. Полученная информация будет полезна для построения работы в дальнейшем, особенно на первых этапах работы по развитию речи у мутичных детей с РАС.

Важно обратить внимание на наличие спонтанного подражания различным звукам, словам и высказываниям; также фиксируются эхолалии и их характеристики (немедленные, отставленные, смягченные).

При наблюдении смотрят, как ребенок выражает свои требования или отказ от чего-либо. Даже если ребенок для выражения желания или протеста не использует речь, уже имеющиеся другие формы коммуникации не только диагностически значимы, но могут стать отправной точкой для формирования простейших речевых навыков или их предпосылок.

Помимо описанных выше форм речевого поведения отмечается, каковы собственные спонтанные высказывания ребенка. В некоторых случаях такие высказывания могут не нести коммуникативной нагрузки. Тем не менее, фиксируя их, можно получить косвенное представление о произносительной стороне речи, о связи высказываний ребенка с его действиями и др.

По возможности, проводится направленное обследование экспрессивной речи: изучают способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков, как называние предметов, действий и т.д. Дальнейшее обследование проходит по стандартной логопедической схеме: подробно характеризуются произносительная сторона речи (интонация, громкость, качество произнесения звуков и т.п.), грамматическая структура речи, лексический состав, навыки диалога, просодика. Как отмечалось выше, все эти навыки обследуются одновременно с диагностикой понимания речи.

Для того чтобы обследование можно было использовать для построения программ по развитию речи, оно должно быть максимально точным и объективным, в связи с чем необходимо соблюдать следующие организационные условия:

- должно быть минимум два квалифицированных наблюдателя;
- получаемые данные немедленно фиксируются (письменно, на диктофон или видеокамеру);
- по окончании каждого непосредственного обследования полученная информация структурируется в форме обобщающего протокола (табл. 23).

Таблица 1

Обобщающий протокол первичного обследования речи

Параметры обследования	Данные		
Обследование понимания речи	Спонтанная ситуация	Понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова	
		Выполнение инструкций в контексте ситуации	
		Выполнение инструкций вне контекста ситуации	
	Направленное обследование	Понимание названий предметов	
		Понимание названий действий	
		Понимание названий качеств предметов и т.д.	
Обследование экспрессивной речи	Спонтанная ситуация	Вокализации, внегортанные звукообразования	
		Подражание	
		Выражение желаний	
		Собственные высказывания	
	Направленное обследование	Подражание	
		Произносительная сторона речи	
		Лексика	
		Грамматическая структура речи и т.д.	

В таблице 1 приведен примерный протокол: в зависимости от особенностей речевого развития ребенка возможны дополнительные графы или, наоборот, какие-то из граф могут быть исключены, другим может быть уровень детализации. Общим всегда остается требование максимальной объективности и конкретности записей. Обобщение данных и выводы того или иного уровня – дальнейший этап работы; на основе обобщенных данных определяется вариант нарушения речевого развития и дифференцированно разрабатываются соответствующие индивидуальные программы.

3.5. Некоторые аспекты коррекции нарушений I и II вариантов речевого развития при РАС

Для I и II вариантов общим является то, что на момент первичного обращения к специалистам эти дети мутичны, причем по динамике развития и этиопатогенетическим характеристикам мутизм при РАС различен. В табл. 2 приводится классификация мутизма при РАС.

Таблица 2

Классификация мутизма при РАС

Группа по динамике развития мутизма	Структура	
	Этиологическая	Патогенетическая
I. Первичный	1.1. В связи с алалией	1.1.1. Сложное нарушение
		1.1.2. Вторичная аутизация
	1.2. В связи с умственной отсталостью	1.2.1. Сложное нарушение
		1.2.2. Вторичная аутизация
1.3. В связи с ранней манифестацией эндогенного процесса		
2. Вторичный	В связи с манифестацией эндогенного процесса в возрасте 1,5–2,5 лет.	

В зависимости от времени развития и генеза мутизма можно выделить особенности, характерные для той или иной формы, но эти данные становятся надежными только в ходе диагностических коррекционных занятий, до начала работы выделить дифференциальные признаки сложно. Кроме того, возможны различные по генезу сочетания аутизма с алалией и умственной отсталостью, а при ранней манифестации эндогенных форм у детей часто формируется олигофреноподобный дефект. Тем не менее, остановиться на некоторых особенностях клинической картины различных вариантов мутизма и работы с ними представляется необходимым.

Если мутизм связан с сочетанием аутизма и алалии, то в ходе работы контакт «глаза в глаза», способность следить за артикуляцией и подражать ей, коммуникативные жесты развиваются относительно легче (особенно когда аутистические проявления носят вторичный характер). По мере смягчения аутистических проявлений становится возможным использование традиционных логопедических методов. Стереотипии у таких детей чаще всего выражены негрубо (иногда почти отсутствуют), в них, как правило, нет того, что описывают как «исходную поглощенность» (preoccupation) или, по Каннеру, «элементов одержимости».

Мутизм детей, у которых аутизм сочетается с умственной отсталостью (умеренной и более выраженных степеней) отличается стойкостью, но в случае вторичной аутизации попытки сформировать те или иные невер-

бальные элементы коммуникации могут быть успешными. Появление звучащей речи требует длительной упорной работы и, если происходит, то постепенно и с большой временной задержкой (иногда после 8–9 лет). В большинстве случаев показана работа по развитию невербальной коммуникации (если звучащую речь, несмотря ни на какие усилия, не удалось вызвать в течение 2–2,5 лет коррекционной работы). Степень выраженности стереотипий при вариантах 1.2.1 и 1.2.2 может быть разной, но они не отличаются многообразием (как при эндогенных формах), более стойки, чем при сочетании аутизма с алалией и, кроме того, в них часто просматриваются элементы органически обусловленного персевераторного характера.

Для многих случаев эндогенно обусловленных вариантов (2 и 1.3) свойственно появление «плавающих слов и фраз» – коротких высказываний, возникающих на высоте аффекта (чаще негативного). Они могут быть связаны с ситуацией и не являются стертым проявлением селективного мутизма, поскольку в сходных ситуациях повторно не возникают и в речи обычно не закрепляются, так что делать их опорными моментами коррекционного процесса не следует. Динамика развития звучащей речи зависит от многих факторов, прежде всего, от выраженности аутистических расстройств, особенностей динамики процесса и своевременности и качества коррекционной работы.

Для I и II вариантов важнейшей задачей становится развитие понимания речи. Как показывает практика, у детей с аутизмом не во всех случаях удастся сформировать экспрессивную речь, но, если ребенок понимает обращенную речь, он получает определенную информацию, и у него возникает одна из предпосылок для взаимодействия с другими людьми хотя бы в невербальной форме.

Начальный этап обучения пониманию речи проводится в основном в форме индивидуальных занятий и в значительной степени совпадает с тем, что рекомендуется делать при алалии, но при этом такая работа должна:

а) обязательно сочетаться с формированием потребности в коммуникации;

б) практически всегда (исключения крайне редки) начинаться с использования конкретных предметов в качестве дидактических материалов, и только в дальнейшем, когда ребенок начнет соотносить предмет и изображение, можно присоединять к конкретным предметам, фотографии этих предметов, картинки, таблички с надписями (если ребенок читает или научился их распознавать с помощью глобального метода);

в) быть максимально приближенной к жизни, к непосредственному окружению ребенка, в ней должно быть минимум абстрактного и символического.

Рассмотрим случай, когда на этапе обследования ребенок внешне не проявляет понимания речи, что при аутизме наблюдается достаточно часто.

Для того, чтобы начальный этап формирования понимания речи был успешным, необходимо:

- хотя бы частично сформировать учебное поведение, при котором ребенок адекватно реагирует на предъявляемые ему требования, использует предлагаемые игрушки и пособия социально приемлемым образом. При этом его взгляд должен быть направлен либо на партнера, либо на предметы, которые используются для игры или для обучения;
- чтобы ребенок выполнял простые инструкции «Дай!», «Покажи!» и т.п.;
- в дальнейшем употреблял в повседневной жизни слова, которые научили понимать в учебной ситуации (генерализация навыка).

Первым формируют навык понимания названий предметов. Для обучения выбирают предмет, который часто встречается ребенку по жизни и хорошо знаком ему; кроме того, предмет должен быть таким, чтобы его можно было удобно взять рукой (например, кубик, чашка, элемент крупного лего и т.п.).

Предмет (кубик) располагают перед ребенком на столе на расстоянии вытянутой руки. Следует инструкция: «Дай кубик!», причем слово «кубик» нужно выделить голосом: «Дай кубик!». Если инструкция выполняется, ребенка подкрепляют и используют похвалу, описывающую правильное поведение. Если инструкция не выполняется, кубик берут рукой ребенка и вкладывают его в руку взрослого; следует поощрение и похвала («Молодец, ты дал мне кубик!>). Нужно стремиться в каждой следующей попытке оказывать помощь меньше, чем в предыдущей, и, в конечном итоге, добиться исполнения инструкции без помощи; каждая более успешная, чем предыдущая, попытка поощряется.

Следующий шаг – давать тот же предмет из двух предлагаемых; второй предмет может быть фактически любым. Когда ребенок безошибочно выбирает нужный предмет из пяти-шести, можно перейти к пониманию названия второго предмета, который по своим характеристикам (цвет, форма, фактура поверхности, функциональное назначение) сильно отличается от первого. После того, как ребенок научился давать второй предмет в отсутствие первого, предлагают дать один из двух предметов, названия которых уже выучены. Далее постепенно вводят новые слова, увеличивают количество предметов, из числа которых предлагают сделать выбор.

Работа с использованием инструкции «покажи» требует хотя бы частичной сформированности указательного жеста. Начинать работу можно как с

предметами, так и с картинками (при условии, что ребенок может сличать изображение и предмет). Общий порядок работы аналогичен тому, который использовался с инструкцией «дай»:

- «Покажи» с одним предметом (картинкой);
- «Покажи» (первый предмет) из двух-шести других предметов (картинок);
- «Покажи» со вторым предметом (картинкой);
- «Покажи» (второй предмет) из двух-шести других предметов (картинок);
- «Покажи» — по выбору между первым и вторым (инструкции даются в случайном порядке, расположение объектов меняют) и т.д.

Все слова, пониманию которых ребенок научился в учебной — несколько искусственной — ситуации, должны употребляться в контексте повседневной жизни ребенка.

Процесс переноса (или генерализации) навыка должен быть продуман так же тщательно, как и процесс обучения.

Вот пример планирования переноса навыка («Выполнение инструкции «Дай»): 1) занятия на учебном месте с мамой; 2) использование новых предметов, соответствующих изученным словам; 3) выполнение инструкций дома, например, на кухне: инструкции дает мама, ребенок стоит у полки с посудой.

Обучение пониманию названия действий можно назвать следующим этапом работы, однако, очень важно, чтобы изучение названия предметов и связанных с ним действий шло одновременно или, по крайней мере, без большого временного разрыва: это обязательное условие формирования понятия или возможности приблизиться к нему. Используется следующий порядок работы:

- обучение выполнению действия с предметами;
- обучение пониманию действий по фотографиям и картинкам, учебным видеоматериалам;
- обучение пониманию действий в жизненных ситуациях (на примере других людей);
- обучение речи через предметную деятельность (одевая ребенка, мы говорим: «наденем трусики, наденем колготки, наденем майку» и т.п., но этих фраз не должно быть много, и они должны быть простыми. Введение новых понятий должно происходить последовательно и постепенно, когда мы убедились в том, что предыдущее уже усвоено.

Начальный этап обучения экспрессивной речи

На этапе обследования специалист получает информацию о том, какова собственная речь ребенка. Сначала будут рассматриваться те случаи нарушений речевого развития при РАС, когда на момент начала коррекционной работы у ребенка нет экспрессивной речи.

После того, когда начальные навыки понимания речи сформированы, начинают обучение экспрессивной речи. У части детей, несмотря на отсутствие речи, отмечается большое число бессмысленных, с нашей точки зрения, вокализаций (идиосинкретическая речь, «птичья» речь). Существует разработанная Иваром Ловаасом и модифицированная отечественными специалистами методика, в которой спонтанные вокализации используются в коррекционной работе. Эта методика включает ряд этапов обучения:

1. *Увеличение вокализаций.* Цель — увеличение частоты любых вокализаций; вокализация ребенка подкрепляется соответствующим образом, что, по мнению Ловааса, не позволяет вокализациям стать средством аутостимуляции;

2. *Осуществление вокализаций под временным контролем.* Цель — научить ребенка отвечать вокализацией в течение не более 3-х секунд после команды «Говори». Подкрепление следует только в том случае, если ребенок слушает команду и достаточно быстро на нее реагирует;

3. *Имитация звуков.* Цель — научить ребенка подражать звукам, которые ребенок достаточно четко произносит и которые в дальнейшем будут использованы при произнесении слов. Вначале ребенок должен научиться произносить несколько гласных звуков, потом — согласных.

4. *Имитация слогов и слов.* Слова, которым учат на этом этапе, должны состоять из тех звуков, которые ребенок легко воспроизводит по подражанию, а также быть «гомогенными» («мама», «папа», «собака» и т.п.); более сложные, «гетерогенные», по терминологии автора, слова («стол», «книжка», «ложка» и т.д.) будут осваиваться позже.

5. *Имитация силы, высоты и скорости вокализаций.* Цель — овладение некоторыми характеристиками просодики.

Каждый этап включает более мелкие пункты. Нужно учесть также, что при всей значимости работы по коррекции речевых нарушений она проходит одновременно с коррекцией других отклонений, да и не всегда можно провести четкую грань между различными сторонами этого единого процесса. Такая методика, по нашему опыту, хорошо подходит для детей, у которых мутизм связан с алалией.

В тех случаях, когда вокализаций много, когда вокализации приобретают характер околоречевых стереотипий и по природе своей приближа-

ются к полемому поведению, такую методику применять не следует. Более того, очень важно во время занятия научить ребенка молчать и дать рекомендацию родителям не увлекаться вызыванием такого рода вокализаций (и тем более попыток найти в них смысл). К сожалению, мы вынуждены признать, когда у ранее мутичного ребенка появляются слова и фразы, его речь недостаточно осмыслена (чаще совсем не осмыслена), то есть может легко становится также своего рода аффективной стереотипией.

Попытки предупредить такое развитие событий должны состоять, прежде всего, в том, чтобы объединить, скоординировать по существу работу по развитию импрессивной и экспрессивной речи. Это следует делать с самого начала, чтобы предупредить диссоциацию различных сторон речевой деятельности (фонологической и содержательной, номинативной и предикативной и т.д.), при сохранении особого внимания к коммуникативной функции.

3.6. Некоторые аспекты коррекции нарушений III варианта речевого развития при РАС

Если говорить о детях с задержанным искаженным речевым развитием (III вариант), то здесь работа по развитию понимания речи не менее актуальна, чем в случае I и II вариантов. Развитие экспрессивной речи предполагает преодоление эхололий, фраз-штампов, неправильного употребления местоимений, усвоение грамматических норм языка; такие особенности свойственны именно таким детям. В силу своей крайней стереотипности им трудно научиться правильно употреблять окончания, они испытывают очень большие сложности в употреблении предлогов. При значительном снижении интеллекта для называния предметов вначале следует использовать именно предметы; затем необходимо научить ребенка соотносить уже изученный предмет с его изображением на фотографии, а затем — с соответствующей картинкой. Когда мы переходим к изучению действий с предметами, весьма полезно использовать фланелеграф. Картинки должны быть конкретными, не абстрактными, действия должны совершать люди, а не животные (не нужно использовать картинки, на которых, например, заяц стучит в барабан, медвежонок ест кашу из тарелки и т.п.)

В части случаев необходимо ограничивать бессмысленное заучивание (или произвольное запоминание) стихов, песен, реже — прозаических фрагментов. Ребенок погружается в ритмическую организацию речи в отрыве от ее содержательной стороны, в результате чего речь становится еще более некоммуникативной.

Если позволяют интеллектуальные возможности, ребенка с таким вариантом развития следует как можно раньше (с 5—6 лет) учить чтению,

поскольку это может существенно облегчить усвоение грамматического строя речи (визуализирует грамматические правила и закономерности). Некоторые дети с III вариантом нарушений речевого развития достигают очень высокого уровня грамотности.

Нарушения звукопроизношения при этом варианте речевого развития очень многообразны и встречаются у всех детей. В ходе общей психолого-педагогической работы проводится коррекция нарушений звукопроизношения. Непосредственно логопедическая работа должна проводиться логопедами, которые знают проблемы детей с аутизмом и умеют работать с этими детьми.

Вся речевая работа направлена на формирование коммуникативной, спонтанной и осмысленной фразовой речи.

3.7. Некоторые аспекты коррекции нарушений IV варианта речевого развития при РАС

При неполном регрессе искаженно развивающейся речи (IV вариант речевого развития) взаимодействие со взрослыми развивается легче и быстрее, но выраженная сензитивность детей этой группы требует большой осторожности в стимуляции речевой деятельности, в связи с чем лучше использовать развивающие, эмоционально ориентированные подходы.

Учитывая частичный регресс речи в возрасте 1,5–2,5 лет или значительную задержку речевого развития, необходимо построить работу так, чтобы она вселяла в ребенка уверенность в своих силах. Изначально нельзя фиксироваться на недостатках грамматического строя речи, нарушениях просодики и звукопроизношения; главное — добиться от ребенка стремления к спонтанным высказываниям, к адекватному речевому взаимодействию. Необходимо учитывать, что у детей с этим вариантом речевого развития (в сравнении с вариантами I–III) когнитивные проблемы, как правило, выражены меньше и редко связаны с умственной отсталостью, а в эмоциональном отношении они чаще всего сензитивны и ранимы.

В связи с этим в занятиях с детьми с IV вариантом речевого развития очень важно правильно, осторожно провести подготовительный период, главная задача которого — добиться, чтобы ребенок принял окружающую обстановку, контакт с педагогом. Если мы расположили ребенка к себе, то его можно обучить очень многому, так как эти дети обычно старательны, исполнительны, обязательны. Вместе с тем, нужно помнить, что любой вид деятельности, который мы предлагаем воспитаннику, нужно предварительно оговорить, все должно быть спланировано и предсказуемо: в начале работы не стоит ставить перед ребенком проблему выбора, это сложно для детей с этим вариантом речевого развития: на этом этапе предпочтения

ребенка специалист должен определить (почувствовать, рассчитать) сам, но в дальнейшем возможность выбора следует предоставить и стимулировать активность ребенка в этом направлении.

Для развития речи детей с этим вариантом речевых нарушений необходимы два направления работы: развитие речи в условиях обучающей ситуации и в спонтанном общении.

Обучающая ситуация – это непосредственные структурированные занятия, для которых необходим определенный уровень коммуникативных (в том числе речевых) навыков, социального взаимодействия, развития общей и тонкой моторики. Особо нужно отметить, что структурированность должна быть обеспечена не только и не столько директивностью, сколько учетом интересов ребенка. Очень важно объяснять ребенку происходящее вокруг, в повседневной жизни, вовлекать его в обсуждение планов на предстоящий день, обговаривая их в процессе исполнения, подводя итоги в конце дня. Вместе с тем, необходимо тренировать ребенка к возможным изменениям планов, однако делать это следует очень осторожно, внося только небольшие, частичные, касающиеся лишь отдельных деталей изменения, но не меняя весь план в целом.

Спонтанное общение возможно в игре, рисовании, на прогулках, во время наблюдений за окружающим (за деятельностью и поведением людей, животных, растениями, сезонными изменениями в природе и т.д.).

Дети с IV вариантом речевого развития достаточно хорошо и глубоко понимают окружающую обстановку, содержание прочитанного, но испытывают трудности в объяснении своих впечатлений и переживаний, при пересказе прочитанного материала. Это связано с опасениями оказаться неуспешным и неуверенностью в правильности и точности своих высказываний. Поэтому важно предлагать ребенку рассказать, объяснить то, что он хорошо знает, в чем он компетентен и заинтересован, и что является как бы «непонятым» для взрослого. Учитель и воспитанник меняются ролями, в этом случае ребенок становится более раскованным и активным, получает столь важный для него опыт свободного речевого общения.

У таких детей нарушения звукопроизношения встречаются довольно часто, и, как правило, они негрубые, в их генезе – кроме типичных функциональных моментов – определенную роль играет нарушение коммуникативной функции речи, поэтому исправление этих нарушений не следует рассматривать как первоочередную задачу. Более стойкие дефекты звукопроизношения необходимо исправлять очень осторожно, с учетом сензитивности, ранимости детей, так как у них может иногда возникать страх на отражение полости рта в зеркале, на использование зондов.

Для некоторых детей с IV вариантом речевого развития характерны нарушения просодики: монотонность речи, ее замедленность. Чаще всего это бывает в ситуации неуверенности, на фоне тревожности, в связи с трудностями общения. Помощь в преодолении такого состояния оказывает ролевая игра, чтение пьес, сценок по ролям, пение, разыгрывание маленьких спектаклей, совместное сочинение историй, групповые подвижные фольклорные игры и танцы с припевками и приговорками.

3.8. Некоторые аспекты коррекции нарушений V варианта речевого развития при РАС

Основной задачей формирования речи у ребенка с V вариантом является развитие способности к гибкому речевому взаимодействию с собеседником в условиях диалога.

Монологи такого ребенка обычно мало связаны с окружающей ситуацией, прямо ни к кому не обращены, и взрослые чаще всего не обращают на них внимания. На самом деле необходимо внимательно вслушиваться в речь ребенка, делать попытки включиться в его монолог (задать вопрос, когда он сделал паузу; попросить еще раз объяснить тот или иной момент в его рассказе), то есть хотя бы частично найти возможность перевода монологической речи в диалог. В результате такой совместной работы (часто весьма длительной), возможность устанавливать и поддерживать диалог постепенно расширяется.

Следующий этап развития диалога — его произвольное построение, когда ребенку предлагается продолжить сочинение начатой взрослым сказки, истории, рассказа; через некоторое время можно попробовать проиграть совместно сочиненную сказку в лицах, причем полезно время от времени меняться ролями. Для этих целей очень удачно может быть использован кукольный театр.

В дальнейшем развитию диалогической речи помогает обучение, но и оно на первых этапах основывается на сверхценных интересах, сверхпристрастиях ребенка (если они социально приемлемы). Формы работы могут быть разными: подбор книг с соответствующим сюжетом, рисование на близкие ребенку темы, конструирование и т.д.

Пример. Егору 8 лет, диагноз — синдром Аспергера; IQ 154. Учится во 2 классе общеобразовательной школы, интересуется робототехникой. Речь Егора в школе (и ранее в коррекционном центре для детей с аутизмом) не ориентирована на реципрокное взаимодействие с другими: он может говорить о чем-то своем, не обращая внимания на реплики других, иногда в категорической форме высказывать просьбы и требования. На высказывания других людей Егор если и реагирует, то исключительно со своих пози-

ций и без учета позиции или мнения партнера по диалогу. В кружке робототехники с другими детьми (возраст от 7 до 15 лет) взаимодействует без каких-либо трудностей, используя полноценный спонтанный диалог.

У детей с искаженным вариантом речевого развития особо важна коррекционная работа над просодическими компонентами речи. Для этого речевое окружение должно быть спокойным, необходимо вселить в ребенка уверенность, что его речь не будут обрывать и прерывать замечаниями, а будут выслушивать до конца. Также здесь уместны дыхательные упражнения, релаксация, протяжное пение. У некоторых детей скандированность речи, рубленый характер фразы очень стойки; это делает необходимым консультации невролога и фониатра.

4. О развитии навыков невербальной коммуникации

У детей с тяжелыми и осложненными формами РАС речевое развитие нарушено настолько, что формирование звучащей речи резко затруднено, и ее развитие оказывается отсроченным на неопределенное время, а иногда даже самая активная работа оказывается безуспешной. Многие авторы полагают, что в таких случаях трудности становления устной речи становятся препятствием для развития коммуникации *per se* и, чтобы преодолеть такую ситуацию, в рамках большинства основных коррекционных подходов используются невербальные формы коммуникации. Наиболее простой вспомогательный (временный) способ – обучение ребенка указательному жесту (показывать указательным пальцем на желаемый предмет), жестам согласия и несогласия (например, соответствующие движения головой) и др. Такой прием позволяет предупредить использование в качестве «средства коммуникации» тех или иных форм проблемного поведения.

Иногда – например, в рамках ТЕАССН – невербальную коммуникацию рассматривают как основную форму общения для некоторых людей с тяжелыми и осложненными формами. Используют систему карточек: человек с аутизмом показывает акцептору информации карточку с изображением желаемого предмета или условным обозначением желаемого действия, в ответ на что акцептор выполняет желаемое действие, или дает требуемый предмет, или реагирует на предъявление карточки каким-то иным способом.

Наиболее полно невербальная коммуникация при РАС разработана в «коммуникативной системе путем обмена картинками» (*picture exchange communicative system, PECS*). Эта система, по утверждению авторов, разработана с использованием принципов АВА, и действительно, ряд положений АВА (например, использование подкрепления, разделение процесса обучения на аналоги операций и др.) в PECS предусматривается.

Обучение использованию PECS проводится поэтапно, от обозначения с помощью карточки желаемого предмета к выбору одного предмета из нескольких, составлению «предложений», сначала простых, потом более сложных, умению отвечать на вопрос (прежде всего, «чего ты хочешь?»), использованию протодекларативов (привлечение внимания собеседника к заинтересовавшему ребенка объекту или явлению).

Авторы считают, что этот метод позволяет:

- быстро приобрести «базисные функциональные навыки коммуникации»;
- быстрее обучить ребенка «проявлять инициативу и произносить слова», чем при использовании других методов;
- делает общение с другими людьми более доступным;
- делает возможным обобщение приобретенных вербальных навыков.

Эти положения не представляются достаточно обоснованными хотя бы потому, что люди обычно при общении картинки не используют, и общепринято считать, что высшие интеллектуальные функции, включая обобщение и абстракцию, реализуются исключительно с участием речи.

По заключениям лингвистов, PECS не является эквивалентом естественного языка, как, например, жестовая речь глухих; это альтернативная коммуникативная система, которая может стать мостиком к овладению естественной речью, но может и, наоборот, затормозить развитие естественной речи; результат, прежде всего, зависит от правильного понимания значения естественного языка для развития ребенка, адекватной оценки неоднозначных возможностей PECS и профессионализма специалистов.

По основанному на многолетнем опыте убеждению специалистов Общества помощи аутичным детям «Добро», использование невербальных форм коммуникации как основных целесообразно только в том случае, если использованы все возможности формирования естественной речи, а уровень потребности в общении существенно обгоняет в развитии уровень владения формами и способами коммуникации.

5. Проблемы поведения

Особую группу нарушений при РАС составляют проблемы поведения, перечень которых у разных авторов неодинаков. В этой книге к проблемам поведения относят:

- агрессию и аутоагрессию (самоагрессию, самоповреждение);
- неадекватные крик, плач, смех;
- негативизм;
- аффективные вспышки;

-
- стереотипии (как особый вид проблем поведения будут рассматриваться отдельно).

Среди коррекционных подходов наибольшее внимание коррекции проблем поведения уделяют поведенческие подходы (прежде всего, АВА).

5.1. Определение поведения в терминах поведенческой терапии

В АВА считается, что первым шагом к коррекции проблемы поведения должно быть его определение в терминах поведения (т.е. внешне наблюдаемых реакций). «Оценочные» или обобщенные формулировки, такие, как «плохо ведет себя», «дерется», «старается сделать себе больно», «назло мне кусает свою руку» считаются неприемлемыми. Если поведение так воспринимается, то изменить его по существу с помощью модификации внешних факторов невозможно, поскольку в качестве его причины заранее полагаются внутренне свойственные ребенку особенности или даже его «злонамеренность», т.е. «он такой есть», «ему это присуще» и т.п. Такие высказывания следует воспринимать как признак усталости, в какой-то мере отчаяния; следует понимать и помнить, что «оценочная» позиция опасна, поскольку со временем усугубляет равнодушие, а иногда даже негативное отношение к ребенку.

Определяя поведение, нельзя довольствоваться общим термином («у мальчика часто бывает агрессия», «у девочки отмечаются двигательные стереотипии»). Следует четко описать, что имеется в виду («ребенок кусает себе запястье руки», «девочка перебирает в воздухе пальцами, трясет кистями рук»). Определение поведения должно быть конкретным, поэтому нужно четко описать, что именно мы будем наблюдать. Например, агрессия (или аутоагрессия, или иной вид проблемного поведения) может проявляться различным образом, и для того, чтобы их корректировать, надо четко представлять себе, как выглядит то поведение, которое мы хотели бы изменить. В АВА принято включать в определение проблемного поведения описание тех ситуаций, в которых данное поведение не следует считать ни неадекватным, ни проблемным (это относится, прежде всего, к таким проявлениям, как смех, крик, плач: они часто адекватны ситуации, но далеко не всегда).

Следует еще раз подчеркнуть, что такие определения должны быть строго индивидуальными, то есть обязаны содержать описание поведения конкретного ребенка, с которым планируется проводить коррекционную работу. В некоторых случаях представляется, что проблемное поведение связано с определенными ситуациями, и, если уверенность в этом есть еще до фиксации поведения, это должно быть отражено в документации. Например, негативизм чаще всего начинает проявляться в учебной ситуации.

Специалисты, планирующие коррекционную работу, должны решить (при участии родителей), что именно в данном поведении они хотят изменить. В зависимости от этого будет строиться и определение поведения.

Таким образом, определение проблемного поведения должно:

- содержать точное описание поведения в терминах внешне наблюдаемых реакций;
- быть индивидуальным;
- включать в себя описание ситуаций, в которых данное поведение не рассматривается как подлежащее коррекции (если таковые есть);
- соотноситься с будущей коррекционной работой.

5.2. Фиксация проблемного поведения

Следующим этапом подготовки к коррекции поведения является фиксация проблемного поведения. Для того чтобы изменить поведение, мы должны попытаться понять, что вызывает поведенческую реакцию, что может являться ее запускающим стимулом. Часто бывает так, что мы заранее уверены, что знаем, почему ребенок ведет себя именно так. Однако на наше мнение влияет множество факторов: опыт сравнения с другими детьми, эмоциональное состояние, прочитанная литература. Например, в русле эмоционального подхода поведенческие нарушения рассматриваются, в основном, как следствие повышенной чувствительности ребенка по отношению к внешним факторам, как реакция на страхи, а в ТЕААСН — как следствие нарушения привычного стереотипа или недостаточной структурированности окружающего. Если некто придерживается позиции, что ребенок кусает окружающих, потому что испытывает некий внутренний страх или дискомфорт, то наблюдение и анализ таких проявлений могут показаться излишними, поскольку их причина уже известна. В то же время, как мы увидим дальше, не всегда проблемы поведения связаны со страхами или сензитивностью ребенка с аутизмом, если только понятие «сензитивность» не трактуется слишком расширительно.

Фиксация эпизодов проблемного поведения представляется необходимой процедурой: от того, насколько верно мы увидим и проследим связь определенного поведенческого феномена с внешними факторами (или констатируем возможное отсутствие этой связи), во многом зависит эффективность коррекции. В первую очередь мы должны более подробно изучить, как часто и в каких ситуациях проявляется это поведение. Самый надежный способ узнать о нем больше — наблюдать за ребенком и собирать информацию, относящуюся к определенным поведенческим проявлениям, то есть уже на этом этапе должно быть принято решение о том, с какими видами поведения будет проводиться работа, что именно необхо-

димом отследить и зафиксировать. Если у ребенка несколько видов проблем, связанных с поведением, то нельзя проводить коррекционную работу одновременно со всеми. Начинать следует с наименее тяжелых расстройств, где добиться желаемого результата, по-видимому, легче и быстрее: даже дети с тяжелыми нарушениями положительно воспринимают улучшения в своем поведении, что может облегчить дальнейшую работу.

В соответствии с основной схемой АВА (предшествующий стимул, antecedent — поведенческий ответ, response — стимул, следующий за реакцией, consequence), во время наблюдения фиксируют следующие моменты, связанные с определенным проявлением проблемного поведения:

- что предшествовало эпизоду проблемного поведения;
- точное описание самого эпизода;
- что произошло по завершении эпизода.

5.3. Определение функции проблемного поведения

Следующим шагом будет обобщение полученной информации и выявление функции данного поведения: необходимо выяснить, что проблемное поведение дает ребенку, для чего оно служит, как оно меняет ситуацию.

Как показывает опыт использования поведенческих подходов, основными функциями проблемного поведения являются:

1. Избегание неприятного;
2. Получение желаемого.

Рассмотрим подробно, в каких случаях проблемное поведение детей с аутизмом может быть направлено на реализацию этих функций.

1. *Избегание неприятного.* Дети с аутизмом чаще всего используют проблемное поведение для достижения именно этой цели. Мы видим, что такие виды поведения, как крик, аутоагрессия и другие возникают в ответ на неприятные ребенку ситуации. Чаще всего встречаются следующие ситуации:

- нарушение привычного стереотипа;
- непонимание происходящего;
- общение, некомфортное для ребенка по тем или иным характеристикам;
- непривлекательные для него занятия;
- сверхсильные сенсорные стимулы;
- внутренний дискомфорт.

Проблемы поведения часто возникают при попытке целенаправленного обучения ребенка с аутизмом: он стремится уйти от травмирующей для него ситуации, нарушающей его стереотип, ограничивающей его свободу.

2. *Получение желаемого.* Дети с РАС достаточно часто при помощи проблемного поведения стремятся получить что-либо им необходимое. Примеры таких ситуаций:

- ребенок требует какой-либо конкретный привлекательный для него предмет;
- ребенок стремится к выполнению какого-то действия;
- ребенок ищет внимания со стороны другого человека.

Следует отметить, что избегание неприятного и получение желаемого в некотором смысле являются двумя сторонами одной медали. Например, нежелание заниматься неинтересным делом можно рассматривать как желание заняться чем-то привлекательным. Разделение двух функций является достаточно условным, но оно важно для того, чтобы принять решение о коррекции поведения. Основной критерий разделения – на что явно и в большей степени направлено поведение: на избегание или на получение чего-либо?

Возможны случаи, когда проблемное поведение выполняет различные функции и встречается в разных ситуациях. Тогда следует проанализировать наиболее типичные моменты проявления проблемы поведения и при построении коррекционного подхода учитывать, в первую очередь, наиболее часто повторяющийся тип ситуаций.

Следует признать тот факт, что при некоторых отклонениях психического развития – например, при аутизме эндогенного генеза – проблемное поведение может быть обусловлено, прежде всего, внутренними факторами. Подтверждением этого при наблюдении может быть то, что сходное поведение возникает в различных ситуациях, с разными людьми. Если не прослеживается никакой закономерности в обстоятельствах, предшествующих появлению поведения, и следующих за ним, то можно предположить, что проблемное поведение детерминируется внутренними процессами. В таких случаях целесообразно посоветоваться с врачом – детским психиатром.

5.4. Сбор количественных данных о проблемном поведении

После того, как сделано предположение о функции поведения, необходимо собрать количественные данные, которые будут отражать частоту проявления данного поведения. Это необходимо для того, чтобы в ходе коррекционной работы анализировать, насколько наше вмешательство является эффективным.

Основные способы сбора количественных данных о поведении:

1) Фиксация количества эпизодов поведения. Этот способ подходит для тех видов поведения, эпизоды которого относительно однородны по продолжительности и содержанию.

2) Фиксация количества временных интервалов, в течение которых поведение имело место. При применении этого способа фиксации используют таймер или будильник. Выбор величины временного интервала зависит от средней продолжительности эпизодов поведения, от его частоты. В течение каждого интервала отмечается, имело ли место данное поведение (хотя бы один раз), результаты заносятся в таблицу (см. ниже). Затем подсчитывается число (или процент) интервалов, в течение которых было зафиксировано данное проблемное поведение и так далее до окончания занятий. Пример приведен в табл. 3.

Таблица 3

**Фиксация двух видов проблемного поведения –
агрессии и крика**

Время	Вид проблемного поведения		Подпись преподавателя
	Агрессия	Крик	
9.30 – 9.35	+	+	Иванова М.
9.35 – 9.40	–	+	Иванова М.
9.40 – 9.45	–	–	Иванова М.
9.45 – 9.50	–	–	Иванова М.
9.50 – 9.55	–	–	Иванова М.
9.55 – 10.00	+	–	Иванова М.
10.00 – 10.05	+	–	Петрова Н.
10.05 – 10.10	–	–	Петрова Н.
10.10 – 10.15	–	+	Петрова Н.
10.15 – 10.20	–	–	Петрова Н.
10.20 – 10.25	+	+	Петрова Н.
10.25 – 10.30	–	–	Петрова Н.
10.30 – 10.35	–	+	Сидоров П.

Листы данных получают с определенной частотой (например, один раз в неделю), и, сравнивая показатели (в форме графиков, таблиц, диаграмм и т.д.), полученные на разных этапах работы, можно получить важные сведения о генезе данных форм проблемного поведения у воспитанника, о правильности выбранного пути преодоления агрессии и крика и др.

5.5. Коррекция проблем поведения

Организация специального воздействия, направленного на коррекцию проблем поведения – самое трудное в работе с аутичными детьми. Остановимся на основных моментах, связанных с коррекцией проблем поведения в рамках поведенческого подхода.

Выбор способа коррекции зависит, прежде всего, от функции поведения — от того, на достижение какой цели оно направлено. Основная логика коррекционного процесса — научить ребенка реализовывать ту или иную функцию социально адекватным способом, а не с помощью проблемного поведения.

Рассмотрим приведенные выше примеры ситуаций, в которых могут возникать проблемы поведения (по функциям) и возможные способы «профилактики» и коррекции.

Избегание неприятного

А. Нарушение привычного стереотипа. Предотвратить появление проблем поведения, связанных с реакцией на нарушения стереотипов, помогает коррекционная работа в трех направлениях: а) не нарушать по возможности установленный стереотип, что возможно далеко не всегда; б) если нарушение стереотипа неизбежно, проинформировать об этом ребенка в доступной форме; в) развивать гибкость поведения. Варианты (а) и (б) представляют собой, по сути дела, профилактику с той лишь разницей, что вариант (а) необходим для наиболее ригидных, неподготовленных случаев, в случае же (б) ребенку необходимо время, чтобы перестроить свои планы, вжиться в новые.

Пример. У Егора Ю., ученика 8 класса массовой школы, серьезных проблем с поведением во время занятий нет. Однажды учитель физики заболела, физику заменили на русский язык, но мальчика об этом не предупредили. Реакция на внезапное для Егора изменение расписания была очень бурной: он кричал, топал ногами, бросал портфель куда попало, стучал кулаками по столу, долго не мог успокоиться; фактически половина урока была сорвана. Не вызывает сомнений, что, если бы Егора предупредили об изменении расписания заранее, никаких проблем поведения бы не было.

Наработка гибкости — тоже в каком-то смысле профилактика, но уже стратегического порядка. Предположим, что ребенок с РАС освоил расписание, неплохо понимает обращенную речь. В расписание вводится условный момент: если погода будет хорошей, гуляем на площадке, если погода будет плохой, — смотрим мультфильм. Если наработано несколько вариантов поведения свободного времени, то можно попробовать вставить в расписание элемент «на твой выбор», хотя поначалу будет необходим внимательный контроль. Так или иначе, нужно использовать любые способы избегать формирования жестких стереотипов, стараться их преодолеть или хотя бы смягчить, если они уже сформировались.

Если ребенок с аутизмом может говорить, его можно обучать фразам, выражающим его отношение к происходящему (несогласие, протест и др.):

«Не хочу», «Нет» и т.д. В то же время, следует помнить, что не всегда есть возможность пойти навстречу ребенку, иногда нарушение стереотипа неизбежно. В подобном случае, если проблемное поведение уже имеет место, необходимо его прервать, предложить другое занятие, сделав невозможным проблемное поведение, и, если последнее выполнено, дать подкрепление.

Б. Непонимание происходящего. Чтобы избежать проблемного поведения, которая запускается из-за непонимания происходящего, лучше всего не создавать таких ситуаций, которые были бы непонятны ребенку с аутизмом. Чаще всего такие ситуации возникают в связи с той или иной новизной: освоением нового навыка, изучением незнакомой темы и т.п. Жизнь ребенка с аутизмом не должна во всем следовать отработанному стереотипу, но каждый шаг в развитии (особенно на начальных этапах коррекции) должен быть подготовлен и продуман. Если все же ситуация проблемного поведения уже возникла, следует попытаться переключить внимание ребенка на что-то, что может его заинтересовать.

В. Общение в форме, некомфортной для ребенка; занятия, непривлекательные для него. Важно не завышать предъявляемые к ребенку требования, вводить его в трудные для него условия дозированно и постепенно. Если подобные ситуации возникают, необходимо подкреплять ребенка в те моменты, когда проблемное поведение отсутствует; подкрепляется и поведение, несовместимое с проблемным.

Г. Сверхсильные сенсорные стимулы. Основной способ – десенсибилизация, то есть формирование постепенного привыкания к тем или иным стимулам (чаще всего, звуковым). При этом активно используется подкрепление поведения, несовместимого с проблемным. Детей также можно учить выражать свое негативное отношение к ситуации словами и (или) жестами (если ребенок неговорящий).

Д. Внутренний дискомфорт. В таких ситуациях предпринимают попытки при помощи внешних воздействий уменьшить влияние внутренних факторов. Например, вовлекая ребенка в интересную для него деятельность, можно прервать проблемное поведение.

Общим для всех ситуаций является следующий подход:

1. Необходимо предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение;

2. Надо учить ребенка другим, адекватным способам выражения своего желания изменить ситуацию;

3. Если по каким-то причинам сложная ситуация неизбежна, не следует поощрять проявления проблемного поведения, позволяя ребенку избежать неприятной ситуации посредством, например, агрессии или крика.

В тех ситуациях, когда проблемы поведения уже возникли, чрезвычайно важно никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций. Проявления гнева, раздражения могут только усугубить ситуацию и закрепить проблемное поведение.

Получение желаемого

А. Ребенок требует какой-либо конкретный предмет, привлекательный для него. Оптимальный способ коррекции: обучение ребенка адекватным способам получения желаемого. Детей необходимо учить вербально или невербально выражать свои желания. Как только ребенок научается делать это самостоятельно, проблемное поведение в данных ситуациях должно игнорироваться.

Лену научили просить, чтобы ей дали то, что она хочет, например: «Дай мармелад», «Налей сок» и т.п. Если она выражала желание криком, то не получала того, что хотела. В результате этого частота проблемного поведения уменьшилась.

Б. Если ребенок стремится к выполнению какого-то действия, то, как и в предыдущем случае, его учат выражать свое желание социально приемлемым способом. Если ребенок мутичен, можно обучить его использовать указательный жест, жесты отрицания или согласия; на занятиях учат выбирать виды деятельности, пользуясь картинками и фотографиями.

В. Ребенок ищет внимания со стороны другого человека. Как это не кажется, на первый взгляд, удивительным, но у детей с аутизмом проблемное поведение достаточно часто является средством получения внимания со стороны взрослого. Это может быть связано с тем, что у аутичных детей недостаточно адекватных способов получения внимания. Исследования показывают, что взрослые уделяют больше всего внимания ребенку в те моменты, когда он плохо себя ведет. В таких случаях помогает подкрепление адекватного поведения с одновременным игнорированием проявлений проблемного.

Особая группа проблем поведения — те его виды, которые вызываются внутренними факторами, связанными с особенностями психики и нервной системы. Примерами такого поведения могут служить импульсивность, расторможенность, резкие перепады настроения, отражающиеся в эмоциональных реакциях. Для предотвращения подобных проявлений необходимо проводить профилактические мероприятия: дозировать психологические нагрузки, установить адекватный режим дня и т.д. В некоторых случаях необходимо обратиться за помощью к врачам, психиатрам и неврологам.

Следует кратко остановиться на некоторых методах коррекции поведения, используемых в поведенческой терапии:

Подкрепление поведения:

- а) несовместимого с проблемным;
- б) подкрепление отсутствия проблемного поведения.

Эти способы являются одними из наиболее часто применяемых.

Примеры: а) ребенок царапает руки взрослому; его просят положить руки на колени; если он выполняет инструкцию, его поощряют;

1) ребенок кричит, если его просят отвечать на вопрос. Когда он отвечает без крика, его поощряют.

2) Лишения подкрепления. В ответ на проблемное поведение ребенка лишают подкрепления.

Когда ребенок разбрасывает учебные материалы, он лишается игрушки, которую должен был получить после выполнения задания.

3) Тайм-аут. Ребенок оказывается на определенный промежуток времени (до окончания эпизода проблемного поведения) вне ситуации, в которой это поведение имело место. Этот способ не может быть использован, если поведение имеет функцию избегания неприятной ситуации: в таких случаях тайм-аут подкрепляет проблемное поведение. В случаях, если поведение вызвано внутренними факторами или направлено на получение внимания, тайм-аут может быть полезен.

4) Наказания. После эпизода проблемного поведения в ситуацию привносится неприятный ребенку стимул. В последние 20–25 лет показано, что использование наказаний малоэффективно, они не дают положительного образца поведения. В настоящее время к ним прибегают редко, и в качестве наказания наиболее часто используются повторяющиеся инструкции: физические упражнения или повторение ситуации до тех пор, пока она пройдет без проблемного поведения.

Примеры. А) если ребенок проявляет агрессию на занятии, занятие останавливается, и он должен выполнить 10 инструкций на простые движения – приседания, наклоны и т.п. – без подкрепления. Если он выполнил их без проявлений проблемного поведения, возвращаются к исходной ситуации.

Б) Если ребенок начинает неадекватно смеяться, ему дают инструкцию выполнить несколько приседаний (отжиманий, наклонов и т.п.); затем возвращаются к исходной деятельности.

Как правило, в поведенческой терапии, различные методы коррекции проблемного поведения сочетаются друг с другом. Эффективность методов воздействия должна быть продемонстрирована экспериментально, то есть количественно подтверждена.

5.6. Стереотипные формы поведения и возможные пути их преодоления

Стереотипии в той или иной форме отмечаются у всех детей с РАС (см. главу 2). Напомним, что стереотипии – это повторяющиеся, нефункциональные формы поведения и/или деятельности.

Определение подхода к работе со стереотипиями представляется важным моментом коррекции поведения детей с РАС. Почему этим особенностям поведения уделяется столь большое внимание?

Стереотипии препятствуют развитию, общению, обучению и социальной адаптации. Ребенок «погружается» в стереотипии, не обращая внимания на людей, события и т.п. Если точнее, то он изначально погружен в стереотипии (preoccupied).

Наличие стереотипий в поведении ребенка беспокоит родителей. В то время, когда он погружен в стереотипии, с ним не удастся вступить в контакт, иногда тяжело выносить постоянно совершаемые стереотипные движения, повторяющиеся крики и др.

Прерывание стереотипий чаще всего приводит к появлению других проблем поведения. Когда ребенку пытаются тем или иным способом не дать возможности совершать стереотипные действия или движения, он начинает кричать, проявлять агрессию, аутоагрессию и т.п.

Стереотипии очень многообразны как по этиологии и патогенезу, так и по внешним проявлениям (см. главу 2).

Наличие стереотипий в поведении ребенка ведет к появлению целого ряда проблем:

- стереотипия сама по себе ригидна, ограничивает возможности адаптации к меняющимся условиям;
- стереотипии усугубляют трудности имитации, препятствуют развитию, затрудняют обучение (вплоть до полной его невозможности);
- создают порочный круг: аутизация ведет к появлению стереотипий, а они, в свою очередь, – к еще большей аутизации; контакты ребенка со средой резко ограничиваются;
- попытки каким-либо образом воздействовать на стереотипии вызывают другие проблемы поведения;
- стереотипии способствуют развитию социальной дезадаптации.

Пример. Мама с аутичным мальчиком ездили в автобусе днем, когда было мало пассажиров. Ребенок всегда стоял и раскачивался у стекла позади кабины водителя. Однажды возникла необходимость поехать рано утром; несмотря на большое количество людей, мальчик, расталкивая пассажиров, с плачем и криком прорывался к тому месту, где он всегда стоял.

Выработать адекватный подход к коррекции стереотипий очень трудно: во многих случаях стереотипии выполняют значимую для ребенка функцию (например, используются для поддержания тонуса), но, в то же время, для того, чтобы ребенок развивался, их проявления необходимо уменьшить.

При коррекции стереотипий, как и других проблем поведения, в первую очередь важно дать четкое описание стереотипий, с которыми предполагается работать; затем следует провести наблюдение за избранным поведенческим проявлением. Результаты наблюдения позволяют предположить, от чего могут зависеть изменения характера такого поведения (например, увеличение частоты стереотипий).

Выраженность стереотипии может зависеть:

- от эмоциональной комфортности ситуации;
- от предсказуемости ситуации, от ее понимания ребенком;
- от аффективной насыщенности ситуации (даже положительные, но происходящие на высоте аффекта переживания требуют достаточного тонического обеспечения);
- от знака ведущего аффективного проявления (эмоционально негативный фон усиливает проявления некоторых видов стереотипий);
- от степени пресыщения и истощения.

Для коррекции стереотипий могут использоваться следующие приемы.

Переключение – стереотипию прерывают, предлагая ребенку другую, знакомую, не вызывающую негативизма деятельность (отличающуюся от самой стереотипии).

Когда ребенок стереотипно раскачивается, его мягко останавливают и уводят играть с машинками; если отмечаются речевые стереотипии, то вместо повторяющихся высказываний, не относящихся к ситуации, предлагается ответить на вопросы, повторить звуки и т.п.

Замещение. Основной принцип: замена стереотипии другими, близкими по характеру действиями и/или деятельностью, более адекватными социально и не такими ригидными. Данный способ эффективен, в основном, в русле структурированной деятельности – например, учебного занятия, прогулки и т.д.

Раскачивание трансформируют в качание на качелях, что выглядит более адекватно; стереотипные прыжки можно заменить прыжками на батуте; сенсорные стереотипии могут быть заменены на игру с юлой, прослушивание музыки и т.п.

Используя замещение, мы вместо одной стереотипии предлагаем ребенку другую, несколько более адекватную, и ограничиваем время и условия, в которых стереотипия проявляется.

Трансформация — это замещение, но при этом мы меняем смысл действия и модифицируем его.

Ребенок дома выстраивает непонятные конструкции из разных предметов — вместо этого, мы учим его собирать что-то определенное из конструктора; склонность ребенка к тому, чтобы все предметы были на своих местах, используется для наработки различных навыков — накрывать на стол, убирать в комнате и т.д.

Прерывание — этот прием используется в том случае, если ни один из вышеописанных способов не был эффективен. Создаются такие условия, в которых реализация данной стереотипии становится недоступной.

Наработка гибкости — вводятся новые виды стереотипов, которые затем постепенно изменяются, а также взаимодействуют со старыми стереотипиями — таким образом, поведение становится более гибким и адаптивным. При стереотипных привычках в еде в рацион питания ребенка постепенно, по одному вводят новые виды пищи.

Когда стереотип становится разветвленным и гибким, он утрачивает само качество стереотипа, трансформируется в более адаптивные виды поведения.

Важный момент, о котором должны помнить родители и специалисты — стереотипии никогда не исчезают сами. Путь к их уменьшению и исчезновению — это путь длительной работы, это медленное, но постоянное движение, направленное к тому, чтобы ребенок успешнее развивался, чтобы его поведение позволяло ему адаптироваться к жизни в обществе.

6. Навыки самостоятельной деятельности

Проблема развития самостоятельности аутичных детей является одной из наиболее актуальных и рассматривается во многих коррекционных подходах. Например, в ТЕАССН-программе главная цель коррекционной работы сформулирована как «по возможности обеспечить человеку с аутизмом свободную и независимую жизнь». По мнению специалистов, работающих в рамках этой программы, необходимо научить ребенка с аутизмом владеть определенным спектром умений и навыков, которые обеспечивали бы ему относительную самостоятельность, по крайней мере, в бытовых проблемах. Очень часто запросы, получаемые от родителей при составлении индивидуальных программ обучения их детей, звучат так: «Мы хотели бы, чтобы он умел сам одеваться и есть», «Хорошо, если бы он что-то делал самостоятельно, без моей помощи» и т.д.

Очень важно понимать, если ребенок предпочитает заниматься чем-то сам и не позволяет никому присоединиться к своим занятиям, он выглядит достаточно самостоятельным; именно так — ошибочно — расценивают эту

деятельность многие родители, но это – псевдосамостоятельность, которая не направлена на общение, на взаимодействие с другими людьми. Поощрять и развивать такую самостоятельность означает еще больше аутизировать ребенка, тогда как основная задача коррекционной работы с детьми с аутизмом – преодолевать отгороженность от окружающего мира, развивать способность к общению.

Формирование навыков самостоятельной деятельности в ходе коррекционных занятий становится возможным не сразу. К решению этой проблемы следует приступать, когда взаимодействие, контакт между взрослым и аутичным ребенком уже установлен и, в основном, сформированы навыки учебного поведения. Развитие самостоятельности проводится вслед за обучением различным видам деятельности или параллельно с ними.

В литературе подчеркивается, что в ходе психолого-педагогической работы с аутичными детьми необходимо учитывать ряд особенностей их развития, влияющих на процесс формирования самостоятельной деятельности. К основным трудностям, препятствующим развитию самостоятельности у детей с аутизмом, можно отнести (С.С. Морозова, 2004; 2007; 2013 – с дополнениями и изменениями):

- трудности планирования, организации и контроля деятельности;
- стереотипность деятельности и поведения при аутизме;
- эмоциональную зависимость от другого человека;
- воспитание в условиях гиперопеки;
- недостаточную мотивацию деятельности.

Преодоление нарушений самостоятельности начинается с определения причины, которая в основном препятствует развитию самостоятельности у данного ребенка; чаще всего на первом плане одна из названных выше особенностей развития при РАС, но могут быть другие причины, а также сочетания нескольких факторов.

Дети с аутизмом часто несамостоятельны потому, что они испытывают трудности планирования, организации и контроля деятельности. В таких случаях ребенку, в основном, необходима помощь именно в самой деятельности. Если он овладел теми или иными способами ее организации, эмоциональная поддержка уже не играет такой роли, как в первом случае, когда наиболее значима эмоциональная зависимость от другого человека. Основные способы преодоления этих проблем связаны с использованием вынесенных вовне средств планирования, организации и контроля.

Вот какова логика построения такой работы:

- выбор деятельности, в которой ребенок успешен и которая ему нравится;

-
- выбор адекватной и понятной ребенку схемы деятельности, которой он может овладеть и применять для самостоятельного использования;
 - оптимальная организация пространства и материалов для деятельности;
 - обучение в данных конкретных условиях;
 - постепенный уход взрослого — ребенок сам осуществляет деятельность, пользуясь схемой в данных условиях;
 - перенос деятельности в новые условия;
 - внесение изменений в схему деятельности;
 - внесение неожиданных изменений в ситуацию;
 - отказ от схемы.

Таким образом, обучение осуществляется путем вынесения во вне приемов организации собственной деятельности. Во многих случаях удается постепенно в той или иной степени интериоризировать эти приемы так, чтобы дети могли выполнять что-либо без опоры на эти организующие моменты.

За рубежом и в отечественной практике широко используются схемы в виде так называемых расписаний. Особенно эффективно использование расписаний для детей с аутизмом, у которых есть трудности целенаправленного поведения и интеллектуальной деятельности. О том, как строятся и используются расписания, подробно написано в литературе (МакКланнахан, Крантц, 2003; Морозова С.С., 2007; 2013 и др.).

Частой причиной несамостоятельности детей с аутизмом становится стереотипность деятельности и поведения — один из основных диагностических признаков аутизма. Ребенок с аутизмом редко и с трудом усваивает новые навыки «из жизни» сам, но в ситуации обучения взрослый (учитель, психолог, родитель) легко становится элементом связанного с обучением симультанного комплекса (см. главу 2). Этот комплекс — особенно если переход к самостоятельной деятельности взрослый не начинает осуществлять своевременно, опаздывает — может закрепляться в форме стереотипа деятельности или поведения и в дальнейшем существенно осложняет переход к самостоятельности. Методы преодоления такого рода трудностей те же, что описаны выше для стереотипий в целом (см. 10.5.6).

Эмоциональная зависимость от другого человека может быть следствием разных причин. Иногда это следствие эволюции и трансформации симбиотической связи с матерью, которая переходит в иной по форме, но близкий по существу функциональный «симбиоз» с учителем или психологом. В других случаях эмоциональная зависимость от специалиста оказывается результатом несоблюдения дистанции при установлении эмоционального контакта с ребенком. На первый план может выходить фиксация

присутствия взрослого как необходимого тонизирующего фактора (через постоянное комментирование, одобрение и др.). Фактически это та же стереотипия, но с акцентом на эмоциональную составляющую возникших отношений. Для преодоления трудностей самостоятельности такого рода чаще всего предлагают использовать метод десенсибилизации, подробно описанный в работах О.С. Никольской и др. (1997) и С.С. Морозовой (2007; 2013).

Эмоционально-волевой компонент является основным в несамостоятельности аутичного ребенка, которого воспитывают в условиях гиперопеки. Непонимание некоторыми родителями (особенно с тревожными чертами личности) задач воспитания и обучения в перспективе приводит к тому, что родители все делают за ребенка сами, даже не попытавшись сформировать навыки самостоятельной деятельности. Этому способствуют высокий темп современной жизни, большое количество и сложность проблем, связанных с воспитанием аутичного ребенка. В некоторых случаях гиперопека выражена настолько, что возникает сочетание аутизма с элементами психогенной задержки психического развития

Самостоятельная деятельность у аутичного ребенка бывает затруднена из-за недостаточной целенаправленности и мотивации. В таких случаях помогает поиск деятельности, которая для ребенка интересна, смысл которой он понимает, а результат побуждает его довести эту работу до конца. Например, можно учить ребенка делать любимый бутерброд, который он потом съест за завтраком; собирать пазл по картинке, которая ему нравится; самостоятельно застегнуть молнию на куртке и пойти гулять и т.д. Поначалу важно использовать короткие, четкие задания, которые ребенок может делать полностью самостоятельно.

Таким образом, работа по развитию самостоятельности должна строиться индивидуально в зависимости как от характера причин возникающих трудностей, так и от интересов ребенка.

7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения лиц с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни, возможно более высокий уровень социализации и социальной адаптации) невозможно, если ребенок с аутизмом не будет уметь себя обслуживать: самостоятельно одеваться и раздеваться, есть, умываться, чистить зубы, выполнять другие гигиенические процедуры, владеть хотя бы на элементарном уровне важнейшими бытовыми навыками и др. Даже высокий интеллектуальный потенциал трудно, а иногда и невозможно реализовать, если нет хотя бы минимальной сформированности навыков самообслуживания и бытовых навыков, овладение которыми у детей с РАС всегда происходит с трудом.

Причины различной степени выраженности этих проблем и возможности их преодоления определяются многими факторами, непосредственно связанными с основными особенностями развития при аутизме и их прямыми следствиями.

Особенно часто препятствуют овладению навыками самообслуживания и бытовыми навыками характерные для аутизма особенности поведения. Избирательность в еде, интенсивные двигательные стереотипии, расторможенность, отсутствие реакции на просьбы и требования взрослого — типичные примеры поведения, не позволяющие эффективно обучать ребенка этим навыкам, поэтому преодоление (чаще смягчение) выраженных проблем поведения является важной предпосылкой овладения навыками самообслуживания и бытовыми навыками.

Общая стратегия работы во многом напоминает ту, которая применялась для формирования самостоятельности.

Выбор навыка. С.С. Морозова (2004; 2007; 2013) считает необходимым учитывать интересы и возможности ребенка, возможности организации среды и возможности применения навыка. Когда речь идет об обычных, рутинных навыках самообслуживания, то уметь самостоятельно принимать пищу, одеваться и раздеваться, выполнять различные гигиенические процедуры должен каждый. Отсутствие такого навыка всегда обусловлено серьезными причинами, преодолеть которые в настоящий момент по объективным причинам невозможно.

Пример. У мальчика с аутизмом и остаточными явлениями ДЦП не удастся полностью сформировать навыки пользования туалетом, некоторые моменты он выполнить самостоятельно не может.

Если речь идет о навыках самообслуживания, то о выборе речи не идет, эти навыки нужны всегда и всем. Выбирать можно только последовательность, в которой будет проводиться обучение. Вначале лучше работать с теми из них, которые ребенку нравятся или, по крайней мере, не вызывают у него негативизма, овладеть которыми ему легче. В случае бытовых навыков необходимость овладения ими не носит столь жесткого, жизненного характера, и роль выбора значительно больше.

Интересы ребенка: прежде всего, навык не должен вызывать у него негативного отношения. Например, если он боится звука, который издает работающий пылесос, то учить его пользоваться пылесосом не следует до тех пор, пока этот страх не будет преодолен. В другом случае пылесос являлся объектом особого интереса, это позволило овладеть соответствующей процедурой очень быстро; в дальнейшем возможность «попылесосить» использовали в качестве подкрепления. В то же время, если у ребенка есть

выраженные предпочтения, связанные с компонентами обучающей ситуации, это также может неблагоприятно сказаться на обучении. Например, если ребенок очень любит играть с водой, то обучать его мыть посуду будет сложно, потому что он будет стремиться поиграть с водой: разбрызгивать, переливать ее и т.д.

Возможности ребенка: необходимо заранее продумать, как особенности двигательной сферы, восприятия, поведения скажутся на обучении тому или иному навыку. Если ребенок с трудом сосредоточивает внимание на предметах, то обучать его сложному навыку приготовления пищи, скорее всего, еще рано. Если у него плохая моторика, то не следует учить, например, заваривать чай — поскольку неосторожное движение чревато ожогом (может опрокинуть на себя кипяток). Надо решить, где ребенок справится сам, а где ему потребуется помощь взрослого, и как он за этой помощью обратится. Например, в навыках, где задействована бытовая техника, не всех детей можно учить включать приборы в розетку. В таких случаях мы обучаем ребенка подойти к взрослому и сказать: «Включи, пожалуйста, пылесос (телевизор, проигрыватель и т.п.)».

Возможности организации среды для обучения: надо решить, сможем ли мы организовать ситуацию обучения так, чтобы ребенок смог быть самостоятельным. В некоторых случаях, например, при обучении мыть посуду, может потребоваться перестановка мебели на кухне. Прежде чем начинать обучение, надо продумать пространственную организацию навыка.

Возможности применения этого навыка в повседневной жизни: бытовые навыки по мере освоения должны встраиваться в повседневную жизнь ребенка. Поэтому следует заранее выяснить, заинтересованы ли родители ребенка в обучении конкретным бытовым навыкам, будут ли они задействовать его в домашней работе. Если ребенок научился самостоятельно готовить яичницу в коррекционном учреждении, а дома ему не предоставляется такой возможности, навык не будет переноситься в новые условия, не принесет пользы для семьи ребенка.

Мотивация. В части случаев мотивация к овладению навыком основывается на естественных физиологических потребностях: например, все, что связано с приемом пищи, связано с чувством голода — насыщения; очень сложно обучить ребенка, который не хочет есть, не убежать из-за стола во время обеда.

В случае относительно легких нарушений может быть эффективной обычная мотивирующая аргументация, основанная на рациональных, социальных, эмоциональных моментах. У детей с более выраженными формами аутизма целесообразно использовать подкрепление, в наиболее

тяжелых случаях (особенно при процессуальной динамике расстройств) приходится прибегать к формированию соответствующего стереотипа (в русле ТЕАССН).

Чтобы определить конкретную задачу коррекционной работы, нужно внимательно проанализировать полученные на основе наблюдений и предыдущих занятий данные о возможностях и трудностях ребенка, а также дать ему возможность попытаться выполнить самостоятельно то, чему предполагается его обучить. На основе этих наблюдений строится гипотеза о том, что именно мешает ребенку овладеть данным навыком, выбирается соответствующий методический подход и составляется программа обучения (см. 9.4).

Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самостоятельности и бытовых навыков детьми с РАС являются следующие:

- Нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память). Уже сам перечень функций, объединенных понятием «исполнительные», говорит сам за себя; подробнее см. 2.3.6;
- Недостаточность подражания (прежде всего, произвольного). Хорошо известно, что при типичном развитии подражание играет огромную роль в усвоении бытовых навыков и навыков самостоятельности, оно используется очень широко как методический прием при обучении детей с различными нарушениями развития. Для детей с РАС обучение подражанию – одна из важнейших предпосылок начала коррекционной работы;
- Нарушения тонкой моторики и зрительно-моторной координации встречается у детей с аутизмом часто, особенно в случаях с органическим генезом. При обучении навыкам самообслуживания и бытовым навыкам нередко требуется дополнительно специальная работа по развитию этих функций;

Неправильная организация обучения, что подразумевает:

- неправильную организацию пространства, затрудняющую овладение навыком (например, компоненты процесса мойки посуды располагаются в такой последовательности: сушка, стол с посудой, мойка);
- неудачный подбор материалов и оборудования, например: слишком высокая раковина при обучении чистить зубы; тяжелая мельхиоровая ложка для ребенка с низким мышечным тонусом при обучении пользоваться столовым прибором;
- несвоевременность обучения определенному навыку, поздний переход к самостоятельности (до пяти лет ребенка кормили, а потом,

когда уже был сформирован жесткий стереотип поведения за столом, начали обучать есть самостоятельно);

- неправильное оказание помощи: по мере формирования навыка помощь своевременно не уменьшается; при обучении застегивать пуговицы преподаватель находился перед ребенком (а не сзади); вместо физической помощи при обучении есть самостоятельно использовали моделирование (держали ложку рукой ребенка); во всех описанных случаях нарушения привели к формированию нежелательных стереотипов;

Воспитание по типу гиперопеки. Как пишет С.С. Морозова, некоторые дети с аутизмом не владеют некоторыми навыками только потому, что им никогда не давали возможности даже попробовать выполнить соответствующие действия самим. Основное направление помощи в этих случаях — работа с родителями, обучение их правильно понимать особенности ребенка и адекватно оценивать возможности комплексного сопровождения.

Подробно методическая сторона работы по формированию навыков самообслуживания и бытовых навыков описана в работах С.С. Морозовой (2004; 2007; 2013).

8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

В отечественной системе образования исторически сложилось так, что одним из главных критериев при выборе программы и разработке учебного плана является уровень интеллектуального развития ребенка. Как было отмечено выше (см. 2.3.4), у детей с РАС когнитивные нарушения по своей структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и осторожности.

На начальных этапах комплексного сопровождения формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей общей коррекционной программы любого ребенка с аутизмом. Этот раздел более подробно и развернуто представлен в работе с детьми с тяжелыми и осложненными формами РАС, которая ниже подробно описана.

При тяжелых формах аутизма, сопровождающихся выраженным снижением интеллекта (на уровне глубокой и тяжелой степени умственной отсталости) было бы самонадеянным (по крайней мере, на первом этапе коррекции) ставить в обучении детей с аутизмом цели большие, чем развитие способности к взаимодействию, обучение элементарным формам коммуникации, навыкам самообслуживания, опрятности, бытовым навыкам,

преодоление проблем поведения. Из современных методических подходов эти задачи наиболее успешно решает прикладной анализ поведения.

Начинают работу по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности, прежде всего, с таких навыков, как соотнесение и различение. В процессе развития ребенка эти навыки формируются и проявляются естественным образом довольно рано. С помощью экспериментального обследования и путем наблюдения за предметными и игровыми действиями можно убедиться в сформированности (несформированности) невербальных навыков соотнесения и различения.

Для обследования и обучения используется два основных вида заданий:

- сортировка — предметы или картинки обследуемый должен расположить рядом с соответствующими образцами;
- выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же».

Обучение этим навыкам может быть начато на самых ранних этапах коррекции, одновременно с отработкой навыков учебного поведения. Умение заниматься за столом на этом этапе не является обязательным: в принципе задания можно предъявлять и выполнять в любом удобном для ребенка и взрослого месте. В то же время, если ставится задача формирования стереотипа учебной деятельности, то навыки соотнесения хорошо подходят для того, чтобы постепенно развить навык занятий за столом.

Наиболее элементарным навыком соотнесения является соотнесение одинаковых предметов. В норме этим навыком дети владеют в возрасте до двух лет (Питерси и др., 2001). Предпочтительнее на начальном этапе обучения — если он необходим — использовать задания в виде сортировки. Это связано с тем, что детям с РАС легче выполнять задания, не связанные с взаимодействием с другим человеком. Кроме того, сама пространственная организация задания помогает ребенку понять, что от него требуется. Наиболее простая форма сортировки такова: нужно взять две большие корзины или коробки, в каждой из которых находится предмет. Предметы не должны быть слишком мелкими или крупными, важно, чтобы они визуально выделялись на фоне используемых емкостей. Подчеркнем, что предметы, предлагаемые для соотнесения, должны быть максимально идентичны (вспомните о «феномене тождества»). Это особенно важно на начальном этапе обучения. Незначительное различие по цвету или текстуре материала может оказаться фактором, затрудняющим обучение.

На практике это выглядит примерно так: корзины (коробки) стоят в отдалении (примерно на расстоянии вытянутой руки); перед ними лежат два соответствующих предмета, ребенку дают инструкцию: «Разложи». Если он видимым образом не реагирует на эту просьбу, его рукой берут один из

предметов и кладут к соответствующему образцу, затем направляют руку ко второму предмету, стимулируя выполнение аналогичного действия. Затем предметы кладутся на прежнее место, и инструкция повторяется. Предметы, предлагаемые для сортировки, необходимо менять местами для того, чтобы ребенок ориентировался не на их расположение, а на сами предметы, с которыми производится соотнесение. Правильное выполнение задания на начальных этапах желательно поощрять для того, чтобы ребенку было очевидно, какое именно его действие является правильным.

Следует отметить, что использование инструкций в заданиях на соотнесение не противоречит тому, что было сказано выше о невербальном характере описываемых навыков. Инструкция служит запускающим стимулом, но ее содержание в данном случае не имеет значения для ребенка, поскольку он ориентируется на организацию задания, подсказывающую ему, что надо делать.

После того, когда ребенок научится раскладывать к образцам два предмета, надо проверить, переносит ли он данный навык на другие объекты — число пар постепенно увеличивают до 4—5. Затем обучают ребенка сортировать три и больше предметов; их размер может постепенно уменьшаться.

При обучении навыкам соотнесения, так же, как и во всех других случаях, необходим индивидуальный подход. В ходе обучения у детей могут возникать проблемы, связанные с трудностями концентрации внимания, с нарушениями моторики. Следует искать индивидуальные пути разрешения возникающих трудностей. Если у ребенка страдает переключаемость моторных актов, то он обычно стремится положить все предметы в одну корзину (коробку), в таких случаях обучение может стать длительнее, так как дополнительно потребуются специальные упражнения на переключаемость. Например, в две корзины ребенку предлагают разложить два предмета, но каждого из них дается несколько (по три и более). Таким образом, задача усложняется, а возможность «случайного попадания» уменьшается.

Подбирать одинаковый предмет по инструкции следует учить следующим образом. На стол перед ребенком кладут предмет. В левую руку ребенка (если он правша) вкладывают парный предмет и говорят: «Найди такой же», затем помогают ребенку правой рукой взять предмет с рабочей поверхности и поднести к образцу. Можно построить обучение иначе: взрослый держит в руке образец и просит ребенка: «Дай такой же». В этом случае требуется большая степень концентрации внимания и произвольности. Когда ребенок выполняет задание с одним предметом, вводят выбор из двух предметов. Два объекта (например, стакан и кубик) располагаются перед ребенком. В качестве образца предлагается один из предметов,

ребенка просят подобрать такой же. Для обучения применяют дозированную физическую помощь и подкрепление правильного выполнения задания. По мере продвижения в освоении навыка число предметов, из которых ребенок должен выбирать, увеличивается (до 5–6). Как правило, большинство детей овладевают таким навыком в течение нескольких занятий.

Подобным образом обучают ребенка соотносить одинаковые картинки. Для сортировок удобно использовать картонные коробки с внутренними перегородками, которые закрепляются при помощи степлера или скотча. В созданные ячейки помещают картинки, которые служат образцами для сортировки. Поскольку у большинства детей с аутизмом есть определенные моторные трудности, желателен картон, предлагаемые для сортировки, наклеить на картон. Усложнить задания можно путем использования одноцветных картинок, уменьшения размера предъявляемых изображений. Задания на сортировку картинок часто оказываются первыми учебными заданиями, которые доступны для самостоятельного выполнения. Они могут быть полезны для развития элементарных навыков концентрации внимания.

Навык соотнесения предметов и их изображений (картинок, фотографий) является очень важным навыком, особенно для неговорящих детей. В норме этот навык должен быть сформирован не позднее, чем к трем годам; фактически же он имеется у детей до года — они опознают картинки в книге. Овладеть формальной стороной этого навыка полезно, поскольку соотнесение предметов с фотографиями используется при обучении самостоятельности — умению следовать расписаниям. Для сортировки понадобятся четкие фотографии предметов (размером не меньше, чем 10×15 см) и сами предметы. Сначала ребенка учат накладывать предметы на фотографии. Затем можно изменить задание на обратное: сортировать фотографии, ориентируясь на образцы в виде предметов. Обучение выполнять инструкцию: «Подбери» (или «Найди такой же») с фотографиями и предметами производится так же, как и обучение соотносить предметы. При этом нужно обучать ребенка использовать указательный жест при ориентации на образец-фотографию. В будущем это поможет ему при работе с расписанием.

Навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера постоянно используются в обучении. У многих детей с аутизмом задания на эти навыки входят в число любимых, поскольку в чем-то соответствуют их собственным стереотипным занятиям. В то же время, при выраженных интеллектуальных нарушениях эти навыки могут страдать, и требуется специальное обучение, ход которого чаще всего подобен описанному выше обучению навыкам соотнесения одинаковых предметов или предметов и их изображений.

Остановимся лишь на некоторых деталях.

Всегда важно использовать большое количество пособий и стимульного материала. Это поможет предотвратить механическое заучивание порядка выполнения задания, обеспечит перенос навыка.

При обучении соотносить цвета желательно, чтобы оттенки соотносимых предметов на начальном этапе были максимально близкими. Разнообразие оттенков одного цвета можно постепенно увеличивать. Необходимо заранее продумать, как навык соотносить и различать цвета будет применяться в дальнейшем обучении. Если ребенка обучают рисовать и раскрашивать, можно учить его ориентироваться на образец и подбирать соответствующие карандаши. Можно учить его мастерить из конструктора по образцу или схеме, собирать пазлы и головоломки; во всех этих случаях навык соотнесения цветов здесь будет необходим.

При обучении соотнесению по форме лучше всего использовать деревянные пазлы-вкладыши, коробки форм. Многие дети, несмотря на затруднения в соотнесении, стремятся поместить фигурку в подходящую ячейку, что служит дополнительной мотивацией к концентрации внимания, к контролю за собственными действиями. Параллельно можно учить сортировать фигуры, вырезанные из картона, накладывая их на образцы. Усложнение задания достигается не только увеличением числа фигур, но и видоизменением задания: например, ребенку предлагают сортировать карточки с нарисованными фигурами, что требует большей концентрации внимания.

Когда ребенок владеет навыком соотнесения по размеру предметов, контрастирующих друг с другом по величине, переходят к обучению различать и соотносить объекты, более близкие по размеру. Специального обучения требует навык ранжирования (сериации) по размеру каких-либо объектов. Наиболее распространенное задание, использующее этот навык — собрать пирамидку (сначала одноцветную, потом разноцветную) по порядку: от самого большого колечка к самому меньшему. Предварительно сформированный навык соотнесения по размеру помогает ему различать величину колец и нанизывать их по порядку.

Навык соотнесения количества служит предпосылкой для обучения некоторым бытовым навыкам, навыкам самостоятельной деятельности, в дальнейшем — элементарным математическим представлениям. Обычно обучение сортировке и соотнесению по инструкции производится параллельно. В качестве материала для сортировки могут использоваться карточки одинакового размера с изображением различного количества предметов. Первый шаг в сортировке по количеству — это различение множеств «один» и «много» (имеется в виду количество, не меньше 6—7).

Затем ребенка учат различать множества «один», «два», «три» и «четыре».

Другая форма сортировки по количеству: подобрать из множества предметов такое же количество предметов, как в образце. Для этого можно взять две коробочки или одну коробку, разделенную перегородкой на две части, в одной из которых лежит, например, три пуговицы. Ребенок должен из нескольких пуговиц, лежащих на столе, положить во вторую ячейку три пуговицы — то есть количество, соответствующее образцу. Таким же образом учат выполнять инструкцию: «Дай столько же». В руке взрослого может находиться несколько мелких предметов, на количество которых следует ориентироваться. В другую руку взрослого ребенок должен положить соответствующее число предметов.

В настоящее время вопрос, какое количество объектов ребенок с аутизмом может идентифицировать «на глаз» на невербальном уровне, без пересчета однозначно не решен. Практически обычно без специальных приемов ребенок научается соотносить количество до 4–5 включительно. В дальнейшем этот навык будет полезен для формирования основных математических понятий, для ряда бытовых и учебных навыков (накрывание на стол, работа с конструкторами, выкладывание картинки из мозаики и т. д.).

Если интеллектуальные, коммуникативные и поведенческие нарушения выражены негрубо, то начальные задачи коррекции будут теми же, но материал усваивается всегда значительно быстрее, а в дальнейшем присоединяется работа по формированию готовности к обучению в школе. Необходимо подчеркнуть, что в случае относительно легких аутистических нарушений к отработке отмеченных выше задач (а также навыков самообслуживания и бытовых навыков) следует относиться очень серьезно и ни в коем случае не пренебрегать их формированием и развитием, потому что это:

- именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;
- прекрасный субстрат для развития коммуникации (в том числе и речевой) и социального взаимодействия, тем более, что символическая игра при РАС отсутствует (при тяжелых формах) или развита недостаточно;
- это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

Вопросы и задания

1. Опишите основные этапы установления эмоционального контакта.
2. Как устанавливается взаимодействие с аутичным ребенком в рамках АВА?
3. Какие формы общения нужно отрабатывать в первую очередь?
4. В чем значение овладения конвенциональными формами общения?
5. Назовите общие принципы коррекции нарушений речевого развития при РАС и основные этапы коррекционной работы.
6. Почему при РАС не рекомендуют начинать коррекцию речевого развития с работой над звукопроизношением?
7. Какие варианты нарушения речевого развития при РАС можно выделить на основе их дизонтогенетических и динамических характеристик?
8. В чем состоит дифференцированный подход к коррекции речевых нарушений при РАС?
8. Назовите основные направления работы над пониманием речи при РАС.
9. В чем особенности формирования и развития экспрессивной речи при разных вариантах речевого развития при РАС?
10. На основе каких критериев начинают обучение невербальным формам коммуникации?
11. Какие особенности поведения принято относить к «проблемам поведения» при РАС?
12. Какова последовательность работы с проблемами поведения по АВА?
13. Назовите основные функции проблемного поведения при РАС.
14. Какие виды стереотипий при РАС выделяют на основе дизонтогенетических и феноменологических характеристик?
15. Перечислите основные методы коррекции проблем поведения в поведенческой терапии.
16. Какие факторы могут влиять на выраженность и стойкость стереотипий при РАС?
17. Какие приемы используются чаще всего в коррекции стереотипий при РАС?
18. Какие виды заданий используются при развитии невербальных предпосылок интеллекта?
19. Какие особенности развития детей с аутизмом чаще всего препятствуют развитию самостоятельности?
20. Какой метод чаще всего используется для преодоления эмоциональной зависимости от взрослого?

21. Какие формы расписаний используются в практике работы с детьми с аутизмом?

22. Какие трудности чаще всего препятствуют овладению навыком самостоятельного приема пищи?

23. Какие методы используются для преодоления нарушений моторики при обучении навыкам самообслуживания?

24. Какие моменты необходимо учитывать при выборе бытовых навыков для обучения детей с аутизмом?

Список литературы

1. *Брин И.Л., Демикова Н.С., Дунайкин М.Л., Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И., Праведникова Н.И., Татарова И.Н., Черепанова И.В., Шейнкман О.Г.* К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом / Под ред. С.А. Морозова. — М., 2002.
2. *Волькмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. — Ч. 1–3. Пер. с англ. — Екатеринбург, 2014.
3. *Гринспен С., Уидер С.* На «ты» с аутизмом. Использование методики «Floortime» для развития отношений, общения и мышления. Пер. с англ. — М., 2013.
4. *Морозов С.А.* Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. — М., 2014.
5. *Морозов С.А.* Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. — Воронеж, 2014.
6. *Морозов С.А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. — М., 2015.
7. *Морозова С.С.* Коррекционная работа при осложненных формах детского аутизма. Части I и II. — М., 2004.
8. *Морозова С.С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. — М., 2007.
9. *Морозова С.С.* Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. — М., 2008.
10. *Морозова С.С.* Основные аспекты использования АВА при аутизме. — М., 2013.
11. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. — М., 2007.
12. *Чуркин А.А., Мартюшов А.Н.* Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. — М., 1999.
13. *Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Пер. с англ. — Минск, 1997.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социально-бытовая адаптация представляет собой многогранный процесс, затрагивающий все сферы жизнедеятельности ребенка. Представленные в учебном пособии материалы посвящены единой задаче – обоснованию и совершенствованию работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы.

Работа по социально-бытовой адаптации в образовательной организации имеет свою специфику и во многом связана с образовательным процессом (урочной и внеурочной деятельностью). Однако, несмотря на высокое значение внутришкольных мероприятий весомое место в работе по социально-бытовой адаптации должно быть отведено интеграционным мероприятиям. Поскольку именно благодаря обогащению социальных связей детей, расширению границ их «обитания», присвоению общепринятых норм поведения в ходе реальной практики развиваются и совершенствуются умения и навыки необходимые для независимой и самостоятельной (по возможности) жизни.

Данное пособие представляет собой лишь первый опыт обобщения разработок в области социально-бытовой адаптации детей-инвалидов в образовательных организациях. Разработка данной темы требует совместных усилий научных и практических работников.

Дальнейшие исследования связаны с расширением поиска путей и способов социализации детей-инвалидов. Важной остается и проблема толерантности социума к людям с инвалидностью и ОВЗ.

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ, СОКРАЩЕНИЙ И ТЕРМИНОВ

АО – Архангельская область

АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа

АООП НОО – адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования

БГУ – Бурятский государственный университет

БОС – биологическая обратная связь

БОУ – бюджетная образовательная организация

ВО – Воронежская область

ВО – высшего образования

ВСГИК – Восточно-Сибирский государственный институт культуры

г. – город

ГБОУ – государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

ГБСКОУ – государственное бюджетное специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение

ГБУ КО ОО – государственное бюджетное учреждение Калининградской области общеобразовательная организация

ГБУ КО ОО «Школа-интернат п. Сосновка» – государственное бюджетное учреждение Калининградской области общеобразовательная организация для детей с ограниченными возможностями здоровья «Общеобразовательная школа-интернат п. Сосновка»

ГИА – государственная итоговая аттестация

ГК – государственный контракт

ГКОУ «ЛОЦДК» – государственное казенное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Ленинградский областной центр диагностики и консультирования»

ГКОУ ЛО «Павловский центр Логос» – государственное казенное образовательное учреждение Ленинградской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Павловский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Логос»»

ГКОУ ЛО – государственное казенное образовательное учреждение Ленинградской области

ГКОУ КО ОО – государственное казенное образовательное учреждение Калининградской области общеобразовательная организация

ГКОУ РО – государственное казенное образовательное учреждение Ростовской области

ГБОУ С(К)ОШИ – государственное бюджетное образовательное учреждение специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат
ГКОУ СО – государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области
ГКОУ СО ЕШИ № 13 – государственное казенное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 13»
ГКС(К)ОУ – государственное казенное специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение
ГОВОУ – государственное областное бюджетное образовательное учреждение
ГОВОУ МСКОШИ – государственное областное бюджетное образовательное учреждение «Минькинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида» Мурманской области
ГОУ ВПО ТГПУ им. Л.Н. Толстого – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
ГПД – группа продленного дня
дБ – децибел
ДОЛ – детский оздоровительный лагерь
ДЦП – детский церебральный паралич
ДЮСШ – детско-юношеская спортивная школа
ДЮТ – дом юных техников
ЕАО – Еврейская автономная область
ЕГЭ – единый государственный экзамен
ЕС – Евросоюз
ЗПР – задержка психического развития
ИКТ – информационно-коммуникационные технологии
ИПР – индивидуальная программа реабилитации инвалида
к.б.н – кандидат биологических наук
к.п.н. – кандидат педагогических наук
КГАОУ – краевое государственное автономное образовательное учреждение
КГБСОУ – краевое государственное бюджетное среднее общеобразовательное учреждение
КГКСКОУ – краевое государственное казенное специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение
КОУ – казенное общеобразовательное учреждение

КС(К)ОУ – казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение
КУ – казенное учреждение
ЛО – Ленинградская область
МАОУ – муниципальное автономное образовательное учреждение
МАУ – муниципальное автономное учреждение
МБОО – международное благотворительное общественное объединение
МБОУ – Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
Минобрнауки России – Министерство образования и науки Российской Федерации
МКБ – медицинская классификация болезней
МКОУ СОШ № 10 г. Краснокаменска – муниципальное казенное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа
МКСКОУ – муниципальное казенное специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение
МОКУ – муниципальное общеобразовательное казенное учреждение
МОУ – муниципальное образовательное учреждение
МСЭ – бюро медико-социальной экспертизы
НИИ – научно-исследовательский институт
НОДА – нарушения опорно-двигательного аппарата
ОАЭ – Объединенные Арабские Эмираты
обл. – область
ОВЗ – ограниченные возможности здоровья
ОГАОУ – областное государственное автономное общеобразовательное учреждение
ОГКОУ – областное государственное казенное образовательное учреждение
ОГСКОБУ – областное государственное специальное (коррекционное) образовательное бюджетное учреждение
ОО – образовательная организация
ООП НОО – основная образовательная программа начального общего образования
ОШИ – общеобразовательная школа-интернат
п., пос. – поселок
ПАВ – поверхностно-активные вещества
ПК – повышение квалификации
ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия
ПМПк – психолого-медико-педагогический консилиум
ПО – профессиональное образование
ППМС – психолого-медико-педагогическое сопровождение

ППМС центр – психолого-педагогический и медико-социальный центр
РАС – расстройства аутистического спектра
Роскомнадзор – Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
Рособрнадзор – Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки
РФ – Российская Федерация
С(К)ОШ – специальная (коррекционная) общеобразовательная школа
С(К)ОШИ – специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат
СанПиН – Санитарные правила и нормы
СБА – социально-бытовая адаптация
СБО – социально-бытовая ориентировка
СИПР – специальная индивидуальная программа развития
СОШ – средняя общеобразовательная школа
СПБ – г. Санкт-Петербург
СФГОС – специальный федеральный государственный стандарт
СШ – средняя школа
США – Соединенные Штаты Америки
ТМНР – тяжелые множественные нарушения развития
ТНР – тяжелые нарушения речи
ТОГОАУ – Тамбовское областное государственное автономное общеобразовательное учреждение
УМК – учебно-методический комплекс
ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Академия – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»
ФГБНУ – Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт
ФГОС НОО ОВЗ – федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования
ФГОС у/о – федеральный государственный образовательный стандарт образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
ФЗ – федеральный закон
ХМАО – Ханты-Мансийский автономный округ
ЦНС – центральная нервная система
ЦПМСС – центр психолого-медико-социального сопровождения
ЧГПУ – Челябинский государственный педагогический университет

ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

К категории обучающихся с ОВЗ, имеющих и медицинский статус «ребенок-инвалид» преимущественно относятся:

- дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие и позднооглохшие);
- дети с нарушением зрения (слепые и слабовидящие);
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- умственной отсталостью;
- расстройствами аутистического спектра;
- тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее — ТМНР).

Психолого-педагогическая характеристика глухих обучающихся.

К категории глухих относятся дети со стойким двусторонним нарушением слуха, при котором при врожденной или рано возникшей (до овладения речью) глухоте естественный ход развития словесной речи оказывается невозможным; без специальной систематической психолого-педагогической помощи весь дальнейший путь психофизического развития становится весьма своеобразным, существенно ограничивается социальная адаптация. Наиболее полноценное развитие глухих детей достигается при раннем (с первых месяцев жизни) выявлении нарушений слуха, слухопротезировании и комплексном медико-психолого-педагогическом сопровождении сразу после установления диагноза, обеспечении качественного образования на всех ступенях с учетом структуры нарушения, уровня общего и речевого развития, индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

Глухие обучающиеся — это неоднородная по составу группа детей, включающая:

- глухих обучающихся, которые достигают к моменту поступления в школу уровня общего и речевого развития, близкого возрастной норме, чему способствует ранняя комплексная медико-психолого-педагогическая помощь и качественное дошкольное образование, имеют положительный опыта общения со слышащими сверстниками, могут при специальной психолого-педагогической помощи получать образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием слышащих нормально развивающихся сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки;

-
- глухих обучающихся, не имеющих дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению образования, сопоставимого по итоговым достижениям с образованием слышащих сверстников, но в пролонгированные календарные сроки, обучаясь по варианту АООП НОО, соответствующего их возможностям и особым образовательным потребностям;
 - глухих обучающихся с дополнительными ограничениями здоровья (с умственной отсталостью), которые могут получить образование на основе варианта АООП НОО, соответствующего их возможностям и особым образовательным потребностям, которое осуществляется в пролонгированные сроки, по содержанию и итоговым достижениям не соотносится с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений здоровья;
 - глухих обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой), тяжелыми множественными нарушениями развития), получающих образование на основе варианта АООП НОО, соответствующего их возможностям и особым образовательным потребностям, которое осуществляется в пролонгированные сроки, по содержанию и итоговым достижениям не соотносится с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений здоровья.

В последние десятилетия в категории лиц с нарушениями слуха выделена группа детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации, их число неуклонно растет на современном этапе. Выбор оптимальных условий получения образования детьми с кохлеарными имплантами, образовательной программы зависит от их актуального социально-психологического статуса, уровня общего и речевого развития; в дальнейшем, условия получения образования и образовательная программа могут изменяться с учетом достигнутого детьми уровня общего и слухоречевого развития, овладения ими личностными, метапредметными и предметными компетенциями.

Психолого-педагогическая характеристика слабослышащих и позднооглохших обучающихся.

Слабослышащие дети — дети, имеющие стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Нарушение слуха может быть выражено в различной степени — от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. При нарушении слуха у ребенка возникают затруднения в восприятии и самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность

овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным составом слов. Многие слабослышащие дети, обладая различными степенями сохранного слуха, не умеют пользоваться им в целях познания и общения. Дефицит слуховой информации порождает различные отклонения в речевом развитии, которое зависит от многих факторов, таких как степень и сроки снижения слуха, уровень общего психического развития, наличие педагогической помощи, речевая среда, в которой находился ребенок. Многообразные сочетания этих фактов обуславливают вариативность речевого развития. Многие слабослышащие школьники не понимают обращенной к ним речи и ориентируются в общении на такие факторы, как действия, естественные жесты и эмоции взрослых. Дети с легкой и средней степенью тугоухости могли бы понимать окружающих, но нередко их восприятие речи приобретает искаженный характер из-за неразличения близких по звучанию слов и фраз. Искаженное восприятие речи окружающих, ограниченность словарного запаса, неумение выразить себя — все это нарушает общение с другими детьми и со взрослыми, что отрицательно сказывается на познавательном развитии и на формировании личности детей.

С учетом состояния речи выделены две категории слабослышащих детей: слабослышащие дети, которые к моменту поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи (отдельные слова, короткие фразы, неправильное построение фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи), и слабослышащие дети, владеющие развернутой фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении.

Среди слабослышащих и позднооглохших обучающихся выделяется особая группа — дети с комплексными нарушениями в развитии. Эта группа достаточно разнородна, полиморфна. У этих детей помимо снижения слуха наблюдаются интеллектуальные нарушения (легкая, умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость); задержка психического развития (ЗПР), обусловленная недостаточностью центральной нервной системой; остаточные проявления детского церебрального паралича (ДЦП) или нарушения мышечной системы. Значительная часть слабослышащих и позднооглохших обучающихся имеют нарушения зрения — близорукость, дальнозоркость, а часть из них являются слабовидящими, часть детей имеет выраженные нарушения зрения, традиционно относящиеся к слепоглухоте.

В психическом развитии таких школьников наблюдаются индивидуальные различия, обусловленные выраженностью интеллектуальных, эмоциональных, слуховых и речевых отклонений. Для многих из них характерны нарушения поведения; у других отмечается отставание в становлении

различных видов деятельности. Так, предметная деятельность у большинства детей протекает на весьма низком уровне манипулирования, воспроизведения стереотипных игровых действий. Особые трудности слабослышащих и позднооглохших школьников с комплексными нарушениями возникают при овладении речью. Их устную речь отличает воспроизведение отдельных звуко- и слогосочетаний, подкрепляемых естественными жестами и указаниями на предметы. Как правило, интерес к общению отсутствует. При овладении письменной формой речи также возникают значительные трудности.

Психолого-педагогическая характеристика слепых обучающихся.

На развитие обучающихся данной подкатегории детей с нарушением зрения серьезное влияние оказывает состояние остроты зрения: тотальная слепота; светоощущение; светоощущение в сочетании с цветоощущением; движения руки у лица; остаточное форменное, т.е. предметное, зрение. Глубокое нарушение зрения у тотально слепых детей детерминирует полное отсутствие у них зрительных ощущений. Слепые со светоощущением в отличие от первой подгруппы имеют зрительные ощущения. По своим зрительным возможностям данная группа включает:

– слепых, у которых имеет место светоощущение с неправильной проекцией (не могут правильно определять направление света), что не дает им возможности использовать светоощущение при самостоятельной ориентировке в пространстве;

– слепых, у которых имеет место светоощущение с правильной проекцией (могут адекватно определять направление света), что позволяет использовать его в учебно-познавательной деятельности и ориентировочной деятельности (особенно в пространственной ориентировке).

Слепые, у которых наряду со светоощущением имеет место цветоощущение (могут наряду со светом и тьмой различать цвета), имеют возможность его использования в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности.

Слепые, острота зрения которых фиксируется как «движения руки перед лицом», имеют остроту зрения примерно 0,005–0,009 нормального зрения. При таком зрении в комфортных условиях человек видит движения руки перед лицом, на очень близком расстоянии может различать цвета, контуры и/или силуэты предметов.

К слепым с остаточным форменным (предметным) зрением относятся обучающиеся, имеющие относительно высокую по сравнению с другими группами слепых остроту зрения (от 0,01 до 0,04). Эта маленькая острота зрения, обозначаемая термином «практическая слепота», в свою очередь,

создает возможность зрительного восприятия объектов и явлений окружающего мира. Способность воспринимать цвет, форму, размер предметов и объектов обеспечивает возможность получения данной подгруппой обучающихся очень некачественных, но, тем не менее, зрительных представлений. Остаточное форменное зрение этой группы слепых детей характеризуется неравнозначностью нарушений отдельных зрительных функций (поля и характера зрения, цветового зрения, состояния световой чувствительности, от которой зависит световая и темновая адаптация и др.), лабильностью (неустойчивостью) ряда компонентов зрительного процесса в целом, повышенной утомляемостью. В итоге ведущими в учебно-познавательной деятельности данной подгруппы обучающихся должны выступать осязательное и слуховое восприятие. Зрительное же восприятие должно играть роль вспомогательного способа ориентировки, контроля своих действий и получения информации.

Неоднородность данной группы проявляется в различном уровне как психофизического развития обучающихся, поступающих в школу, так и уровне развития компенсаторных процессов, необходимых для систематического обучения. Диапазон колебания уровня развития в данной группе обучающихся может быть очень широким: от отсутствия элементарных навыков самообслуживания, пространственной ориентировки (даже на собственном теле), общения, контроля над своим поведением до наличия достаточно высокого уровня общего развития и сформированности компенсаторных способов деятельности, умений и навыков социально-адаптивного поведения.

У слепых детей имеет место обедненность чувственного опыта, обусловленная сокращением зрительных ощущений и восприятий, что приводит к снижению количества и качества зрительных представлений, что проявляется в их фрагментарности, нечеткости, схематизме, вербализме, недостаточной обобщенности. Кроме того, обедненность чувственного опыта обуславливается и недостаточной сформированностью приемов обследования объектов окружающего мира, отсутствием потребности и низким уровнем развития умения рационально пользоваться в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности сохранными анализаторами. Слепота негативно влияет на уровень развития как общей, так и двигательной активности обучающихся, значительно осложняя их физическое развитие: замедляется темп овладения различными движениями, снижается объем и качество их выполнения; нарушается координация движений; снижается уровень развития общей и мелкой моторики; возникают навязчивые движения; нарушается осанка, походка, возникают трудно-

сти передвижения в пространстве. У слепых в силу снижения полноты, точности и дифференцированности чувственного отражения мира имеет место своеобразие становления и протекания познавательных процессов. Проявляется это в следующем: в снижении скорости и точности ощущений и восприятий; в снижении полноты, целостности и круга отображаемых предметов и явлений; в формировании понятий и их оперировании; в дивергенции чувственного и логического, что обуславливает возникновение формальных суждений, вербализма знаний, наличия низкого уровня развития основных свойств внимания, недостаточной его концентрации; в возникновении трудностей реализации процессов запоминания, узнавания, воспроизведения; снижении количественной продуктивности и оригинальности воображения, подмене образов воображения образами памяти и др.

Имеющие место у слепых обучающихся трудности в овладении языковыми (фонематический состав, словарный запас, грамматический строй) и неязыковыми (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения, в осуществлении коммуникативной деятельности (восприятия, интерпретации и продуцирования средств общения), а также наличие своеобразие их речевого развития (слабая связь речи с предметным содержанием, особенности формирования речевых навыков и др.) обуславливают необходимость особого внимания к использованию речи в учебно-познавательном процессе. Речь является важнейшим средством компенсации зрительной недостаточности; осуществления речевого развития слепых обучающихся с учетом особенностей их познавательной деятельности; коррекции речи с учетом непосредственного и опосредованного влияния на различные ее стороны глубоких нарушений зрения; формирование коммуникативной деятельности.

Снижение общей и познавательной активности у слепых детей препятствует своевременному развитию у них различных видов деятельности, способствует возникновению трудностей в процессе деятельности (трудности контроля, диспропорциональность понимания функций действия и его практического выполнения, стремление к решению практических задач в вербальном плане, трудности переноса сформированных умений в новые условия деятельности и др.). У многих слепых обучающихся имеет место снижение активности (общей и познавательной); значительное снижение уровня развития мотивационной сферы, регуляторных (самоконтроль, самооценка, воля) и рефлексивных образований (начало становления «Я-концепции», развитие самоотношения, включающее адекватное отношение к имеющимся у обучающегося нарушениям).

В качестве ведущих в учебно-познавательной и ориентировочной деятельности данной подгруппы обучающихся выступают осязательное и слуховое восприятие. Другие анализаторы выполняют вспомогательную роль.

Психолого-педагогическая характеристика слабовидящих обучающихся.

Слабовидение связано со значительным нарушением функционирования зрительной системы вследствие ее поражения. Слабовидение характеризуется, прежде всего, показателями остроты зрения лучше видящего глаза в условиях оптической коррекции: от 0,05—0,4. При слабовидении часто страдают и другие зрительные функции: поле и характер зрения, световая и цветовая чувствительность. Общим признаком у всех слабовидящих обучающихся выступает недоразвитие сферы чувственного познания, что приводит к определенным, изменениям в психическом и физическом развитии, трудностям становления личности, к затруднениям предметно-пространственной и социальной адаптации.

Слабовидящие обучающиеся как одна из подкатегорий категории детей с нарушением зрения представляют собой чрезвычайно неоднородную группу, различающуюся по своим зрительным возможностям, детерминированным состоянием зрительных функций и характером глазной патологии. Выделяются степени слабовидения: глубокое, выраженное, умеренное.

Группу слабовидения глубокой степени составляют обучающиеся с остротой зрения, находящейся в пределах от 0,05 до 0,09 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. Наряду со значительным снижением остроты зрения, как правило, нарушен ряд других зрительных функций: поле зрения (сужение или наличие скотом), светоощущение (повышение или понижение светочувствительности), пространственная контрастная чувствительность, цветоразличение, глазодвигательные функции (в виде нистагма, значительно осложняющего процесс видения, и косоглазия) и другие. Нарушение зрительных функций значительно затрудняет формирование адекватных, точных, целостных, полных чувственных образов окружающего, снижает возможности ориентировки, как в микро, так и макропространстве, осложняет процесс зрительного восприятия, обуславливает возникновение трудностей в процессе реализации учебно-познавательной деятельности. Состояние зрительных функций у данной подгруппы обучающихся чрезвычайно неустойчивое и во многом зависит от условий, в которых осуществляется учебно-познавательная деятельность: в неблагоприятных условиях состояние зрительных функций может существенно снижаться.

Несмотря на достаточно низкую остроту зрения и нестабильность зрительных функций, ведущим в учебно-познавательной деятельности

данной группы слабовидящих обучающихся выступает зрительный анализатор. Определенная часть обучающихся, входящих в данную группу, в силу наличия неблагоприятных зрительных прогнозов, наряду с овладением традиционной системой письма и чтения, должна параллельно обучаться рельефно-точечной системе письма и чтения.

Группу детей, имеющих слабовидение выраженной степени, составляют обучающиеся с остротой зрения от 0,1 до 0,2 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. При этих показателях остроты зрения имеют место искажения зрительных образов и трудности зрительного контроля при передвижении в пространстве, для большинства обучающихся характерен монокулярный характер зрения. У данной группы слабовидящих обучающихся снижение остроты зрения, как правило, также сочетается с нарушением других зрительных функций (см. описание обучающиеся с глубоким слабовидением). Вследствие комбинированных (органических и функциональных) поражений зрительной системы снижается зрительная работоспособность детей, осложняется развитие зрительно-моторной координации, что затрудняет учебно-познавательную и ориентировочную деятельность. Разнообразие клинико-патофизиологических характеристик нарушенного зрения требует строго индивидуально-дифференцированного подхода к организации образовательного процесса слабовидящих обучающихся данной группы.

Группу обучающихся с умеренной степенью слабовидения составляют дети с остротой зрения от 0,3 до 0,4 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией. Несмотря на то, что данные показатели остроты зрения позволяют обучающемуся в хороших гигиенических условиях успешно использовать зрение для построения полноценного образа объекта (предмета), воспринимаемого на близком расстоянии, данная группа обучающихся испытывает определенные трудности как в процессе восприятия окружающего мира, так и в процессе учебно-познавательной деятельности. Сочетание снижения остроты зрения с нарушениями других функций, также часто осложняется наличием вторичных зрительных осложнений в виде амблиопии (стойкое снижение центрального зрения) и/или косоглазия, что усугубляет трудности зрительного восприятия слабовидящих обучающихся. Монокулярный характер зрения, имеющий место при амблиопии, обуславливает снижение скорости и точности восприятия, полноты и точности зрительных представлений, приводит к возникновению трудностей в дифференциации направлений, неспособности глаза выделять точное местонахождение объекта в пространстве, определять степень его удаленности.

Неоднородность подкатегории слабовидящих обучающихся детерминруется наличием у них различных заболеваний органа зрения. Стабилизация зрительных функций может быть обеспечена за счет учета в учебно-познавательной деятельности клинических форм и зрительных диагнозов слабовидящих обучающихся, а также систематического лечения (при наличии показаний).

Неоднородность группы слабовидящих определяется также возрастом, в котором произошло нарушение (или ухудшение) зрения. Значение данного фактора определяется тем, что время нарушения (ухудшения) зрения оказывает существенное влияние не только на психофизическое развитие обучающегося, но и на развитие у него компенсаторных процессов. В настоящее время в качестве лидирующих причин, вызывающих слабовидение, выступают врожденно-наследственные причины. В этой связи наблюдается преобладание слабовидящих обучающихся, у которых зрение было нарушено в раннем возрасте, что, с одной стороны, обуславливает своеобразие их психофизического развития, с другой – определяет особенности развития компенсаторных механизмов, связанных с перестройкой организма, регулируемой центральной нервной системой.

Слабовидящим школьникам характерно снижение общей и зрительной работоспособности, замедленное формирование предметно-практических действий, навыков письма и чтения, что обуславливается нарушением взаимодействия зрительной и глазодвигательной систем, снижением координации движений, их точности, снижением темпа формирования зрительных образов букв, трудностями зрительного контроля. Им также характерны затруднения при выполнении заданий, требующих согласованных движений глаз и рук, многократных переводов взора с объекта на объект; возникновение трудностей в овладении чертежно-измерительными навыками, выполнении заданий, связанных со зрительно-моторной координацией, зрительно-пространственным анализом и синтезом и др.

В условиях слабовидения наблюдается обедненность чувственного опыта, обусловленная не только снижением функций зрения и различными клиническими проявлениями, но и недостаточным развитием зрительного восприятия и психомоторных образований.

У слабовидящих наблюдается снижение двигательной активности, своеобразие физического развития (нарушение также точности и объема движений, нарушение сочетания движений глаз, головы, тела, рук и др.), в том числе трудности формирования двигательных навыков.

Слабовидящим характерны затруднения: в овладении пространственными представлениями, в процессе микро- и макроориентировки, в

словесном обозначении пространственных отношений; в формировании представлений о форме, величине, пространственном местоположении предметов; в возможности дистантного восприятия и развития обзорных возможностей; в темпе зрительного анализа.

Своеобразие речевого развития слабовидящих школьников проявляется в некотором снижении динамики и накопления языковых средств, выразительных движений, слабой связи речи с предметным содержанием. У них, как и у слепых детей, наблюдается недостаточный запас слов, обозначающих признаки предметов и их пространственных отношений; отмечаются трудности вербализации зрительных впечатлений, овладения языковыми и неязыковыми (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения, осуществления коммуникативной деятельности (трудности восприятия, интерпретации, продуцирования средств общения).

У слабовидящих обучающихся наблюдается снижение общей познавательной активности, что затрудняет своевременное развитие различных видов деятельности, в том числе сенсорно-перцептивной, которая в условиях слабовидения проходит медленнее по сравнению с обучающимися, не имеющими ограничений по возможностям здоровья.

Кроме того, слабовидящим характерны трудности, связанные с качеством выполняемых действий, автоматизацией навыков, осуществлением зрительного контроля над выполняемыми действиями, что особенно ярко проявляется в овладении учебными умениями и навыками.

У слабовидящих отмечается снижение уровня развития мотивационной сферы, регуляторных (самоконтроль, самооценка, воля) и рефлексивных образований (начало становления «Я-концепции», развитие самоотношения). У них могут формироваться следующие негативные качества личности: недостаточная самостоятельность, безынициативность, иждивенчество, чувство неполноценности.

У части обучающихся слабовидение сочетается с другими поражениями (заболеваниями) детского организма, что снижает их общую выносливость, психоэмоциональное состояние, двигательную активность, обуславливая особенности их психофизического развития.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с НОДА.

Группа обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата объединяет детей со значительным разбросом первичных и вторичных нарушений развития. Отклонения в развитии у детей с такой патологией отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности. В зависимости от причины и времени действия вредных факторов отмечаются виды патологии опорно-двигательного аппарата

(типология двигательных нарушений И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько; классификация К.А.Семеновой, Е.М. Мастюковой и М.К. Смуглиной; Международная классификация болезней 10-го пересмотра). Уточнение роли различных факторов и механизмов формирования разных видов нарушения опорно-двигательного аппарата необходимо в большей степени для организации медико-социальной помощи этой категории детей. Для образовательных целей возможно выделение групп детей с неосложненным НОДА и НОДА, осложненным другими нарушениями. Первая группа обучающихся с НОДА: дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного этиопатогенеза, передвигающиеся самостоятельно или с применением ортопедических средств, имеющие нормальное психическое развитие и разборчивую речь. Достаточное интеллектуальное развитие у этих детей часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, с ограниченной самостоятельностью, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни. Характеристика детей с осложненным НОДА зависит от модальности и степени сопутствующего нарушения.

При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата у большинства детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений. Например, тяжелые двигательные расстройства, могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП – с тяжелым недоразвитием отдельных психических функций или психики в целом. Важную роль в генезе нарушений психического развития играют возникающие в связи с заболеванием ограничения деятельности, социальных контактов, а также условия обучения и воспитания. Существующие классификации детей с НОДА имеют в своей основе клинические характеристики данного вида нарушения развития в зависимости от причины и времени действия вредных факторов.

В зависимости от сформированности познавательных и социальных способностей у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата детей с НОДА можно условно разделить на 4 группы:

1 группа: дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного этиопатогенеза, передвигающиеся самостоятельно или с ортопедическими средствами, имеющие нормальное психическое разви-

тие и разборчивую речь. Достаточное интеллектуальное развитие у этих детей часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни.

2 группа: дети с легким дефицитом познавательных и социальных способностей, передвигающиеся при помощи ортопедических средств или лишенные возможности самостоятельного передвижения, имеющие нейро-сенсорные нарушения в сочетании с ограничениями манипулятивной деятельности и дизартрическими расстройствами разной степени выраженности. Задержку психического развития при ДЦП чаще всего характеризует благоприятная динамика дальнейшего умственного развития детей. Они легко используют помощь взрослого при обучении, у них достаточное, но несколько замедленное усвоение нового материала. При адекватной коррекционно-педагогической работе дети часто догоняют сверстников в умственном развитии.

3 группа: дети с двигательными нарушениями разной степени выраженности и с легкой и средней степенью интеллектуальной недостаточности, осложненными нейросенсорными нарушениями, а также имеющими дизартрические нарушения и системное недоразвитие речи. У детей с умственной отсталостью нарушения психических функций чаще носят тотальный характер. На первый план выступает недостаточность высших форм познавательной деятельности – абстрактно-логического мышления и высших, прежде всего гностических, функций. При сниженном интеллекте особенности развития личности характеризуются низким познавательным интересом, недостаточной критичностью. В этих случаях менее выражены состояния с чувством неполноценности, но отмечается безразличие, слабость волевых усилий и мотивации.

4 группа: дети имеют тяжёлые опорно-двигательные нарушения неврологического генеза и, как следствие, полная или почти полная зависимость от посторонней помощи в передвижении, самообслуживании и предметной деятельности. Большинство детей этой группы не могут самостоятельно удерживать свое тело в сидячем положении. Спастичность конечностей часто осложнена гиперкинезами. Процесс общения затруднен в связи с несформированностью языковых средств и речемоторных функций порождения экспрессивной речи. Степень умственной отсталости колеблется от легкой до глубокой. Дети данной группы с менее выраженным интеллектуальным недоразвитием имеют предпосылки для формирования представлений, умений и навыков, значимых для социальной адаптации детей.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью .

Умственная отсталость – это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы (ЦНС). Понятие «умственной отсталости» по степени интеллектуальной неполноценности применимо к разнообразной группе детей. Степень выраженности интеллектуальной неполноценности коррелирует со сроками, в которые возникло поражение ЦНС – чем оно произошло раньше, тем тяжелее последствия.

Подавляющее большинство обучающихся с умственной отсталостью составляют дети, у которых интеллектуальная недостаточность обусловлена поражением мозговых структур на самых ранних этапах развития (внутриутробно, в момент рождения, до 1,5 лет постнатальной жизни).

В международной классификации болезней (МКБ-10) выделено четыре степени умственной отсталости: легкая (IQ – 69–50), умеренная (IQ – 50–35), тяжелая (IQ – 34–20), глубокая (IQ < 20). Наиболее многочисленную группу среди обучающихся с умственной отсталостью, примерно три четверти, составляют дети с легкой умственной отсталостью. Развитие ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), хотя и происходит на дефектной основе и характеризуется замедленностью, наличием отклонений от нормального развития, тем не менее, представляет собой поступательный процесс, привносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза.

Затруднения в психическом развитии детей с умственной отсталостью обусловлены особенностями их высшей нервной деятельности (слабостью процессов возбуждения и торможения, замедленным формированием условных связей, тугоподвижностью нервных процессов, нарушением взаимодействия первой и второй сигнальных систем и др.).

В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенным является мышление, и прежде всего, способность к отвлечению и обобщению.

Развитие всех психических процессов у детей с легкой умственной отсталостью отличается качественным своеобразием. Относительно

сохранной у обучающихся с умственной отсталостью оказывается чувственная ступень познания — ощущение и восприятие. Но и в этих познавательных процессах сказывается дефицитарность: неточность и слабость дифференцировки зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений приводят к затруднению адекватности ориентировки детей с умственной отсталостью в окружающей среде. Нарушение объема и темпа восприятия, недостаточная его дифференцировка, не могут не оказывать отрицательного влияния на весь ход развития ребенка с умственной отсталостью. Однако особая организация учебной и внеурочной работы, основанной на использовании практической деятельности; проведение специальных коррекционных занятий не только повышают качество ощущений и восприятий, но и оказывают положительное влияние на развитие интеллектуальной сферы, в частности овладение отдельными мыслительными операциями.

Меньший потенциалу обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обнаруживается в развитии их мышления, основу которого составляют такие операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Эти мыслительные операции у данной категории детей обладают целым рядом своеобразных черт, проявляющихся в трудностях установления отношений между частями предмета, выделении его существенных признаков и дифференциации их от не существенных, нахождении и сравнении предметов по признакам сходства и отличия и т.д.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов и эмоционально-волевой сферы обуславливают формирование некоторых специфических особенностей личности обучающихся с умственной отсталостью, проявляющиеся в примитивности интересов, потребностей и мотивов, что затрудняет формирование социально зрелых отношений со сверстниками и взрослыми.

Выстраивая психолого-педагогическое сопровождение психического развития детей с легкой умственной отсталостью, следует опираться на положение, сформулированное Л.С. Выготским, о единстве закономерностей развития аномального и нормального ребенка, а также решающей роли создания таких социальных условий его обучения и воспитания, которые обеспечивают успешное «вращение» его в культуру. В качестве таких условий выступает система коррекционных мероприятий в процессе специально организованного обучения, опирающегося на сохраненные стороны его психики и учитывающее зону ближайшего развития.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС.

РАС характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии. В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутистимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжелых форм к более легким:

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего. Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ошибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться,

но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства. При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 или 8.4. образовательной программы.

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулезному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении). В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии. В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняю-

щимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения. В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3. или 8.2. образовательной программы.

Третья группа. Дети имеют развернутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми — достаточно сложные, но жесткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создает экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие. Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться. Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека. Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения. В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 (реже) или 8.1, 8.2 (чаще) образовательной программы.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации. В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы.

Трудности и возможности ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различаются и в зависимости от того, получал ли он ранее адекватную специальную поддержку. Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать

попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие. То есть, уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с РАС, его оснащенность средствами коммуникации и социальными навыками зависят не только от характера и даже степени выраженности первичных биологически обусловленных проблем, но и от социального фактора — качества предшествующего обучения и воспитания.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ТМНР.

Для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития характерна умственная отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени и сочетающимися в разных вариантах. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их развитие и обучение. Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью характеризуются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний. Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. У детей с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи, что требует для большей части обучающихся использование разнообразных средств невербальной коммуникации, а также логопедической коррекции. Внимание у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, неустойчивости, отвлекаемости. Слабость активного внимания препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий, однако, при продолжительном и направленном использовании методов и приемов коррекционной работы становится заметной положительная динамика общего психического развития детей, особенно при умеренном недоразвитии мыслительной деятельности. Психофизическое недоразвитие характеризуется также нарушениями координации, точности, темпа движений, что осложняет формирование физических действий: бег, прыжки и др., а также навыков несложных трудовых действий. У части детей с умеренной умственной отсталостью отмечается замедленный темп, рассогласованность, неловкость движений. У других — повышенная

возбудимость сочетается с хаотичной нецеленаправленной деятельностью. Наиболее типичными для данной категории обучающихся являются трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков и др. Некоторые обучающиеся полностью зависят от помощи окружающих при одевании, раздевании, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур и др. Дети с глубокой умственной отсталостью часто не владеют речью, они постоянно нуждаются в уходе и присмотре. Значительная часть детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью имеют и другие нарушения, что дает основание говорить о ТМНР, которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Различные нарушения влияют на развитие человека не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания. В связи с этим человек требует значительной помощи, объем которой существенно превышает содержание и качество поддержки, оказываемой при каком-то одном нарушении: интеллектуальном или физическом. Уровень психофизического развития детей с тяжелыми множественными нарушениями невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами. Органическое поражение центральной нервной системы чаще всего является причиной сочетанных нарушений и выраженного недоразвития интеллекта, а также сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации. Все эти проявления совокупно препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка, как в семье, так и в обществе. Динамика развития детей данной группы определяется рядом факторов: этиологией, патогенезом нарушений, временем возникновения и сроками выявления отклонений, характером и степенью выраженности каждого из первичных расстройств, спецификой их сочетания, а также сроками начала, объемом и качеством оказываемой коррекционной помощи.

ИНСТРУКЦИЯ ПО ЗАПОЛНЕНИЮ ОЦЕНОЧНОЙ КАРТЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Ниже приведена примерная оценочная карта, которая может быть использована для первичной, промежуточной и итоговой диагностики социально-бытовой адаптации детей-инвалидов. Карта должна быть адаптирована образовательной организацией с учетом категории обучающихся и требованиями адаптированных образовательных программ. Оценка актуального уровня социально-бытовой адаптации предполагается в количественном и качественном виде, с использованием следующих критериев балльной оценки:

- 1 балл: делает только при помощи взрослого, не может справиться самостоятельно;
- 2 балла: может справиться самостоятельно, но требуется помощь или поддержка;
- 3 балла: справляется самостоятельно;
- 4 балла: справляется самостоятельно, помогает и учит других.

Качественная оценка включает описание достижений ребенка за прошедший период (если диагностика повторная) или описание доступных ребенку социально-бытовых умений и навыков. Также в качественную оценку включаются целевые ориентиры, описывающие те умения и навыки, которые могут быть освоены ребенком в планируемый период на основе его актуального уровня.

Графа «Примечания» предназначена для фиксации фраз, демонстрирующих отмечаемый уровень развития оцениваемого умения, для возможности сравнения с предшествующим и последующими этапами оценки. Поскольку темп формирования социально-бытовых и социальных навыков различен у детей с различными нозологиями и степенями проявления нарушения, качественный анализ уровня социально-бытовой адаптации является приоритетным и позволяет учитывать индивидуальные особенности и состояние ребенка. При этом количественный анализ может служить средством статистики и мониторинга эффективности работы в целом, как более простой для изучения.

Представленные в карте образцы фраз являются примерными. Лексико-грамматическое оформление или фонетическое оформление фразы не может являться критерием оценки неуспешности ребенка при оценке какого-либо умения.

Карта не предполагает градацию уровней социально-бытовой адаптации детей.

Название раздела, критерия	Балльная оценка по критерию	Примечания
<i>1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, обеспечение личного жизнеобеспечения и личной безопасности:</i>		
Наличие адекватных представлений о собственных предпочтениях в еде, в физической нагрузке, в организации учебной и досуговой деятельности, владение достаточным запасом фраз, чтобы донести эти предпочтения до другого человека (я люблю..., мне нравится..., я лучше делаю..., мне удобнее...и т.д.)		
Наличие адекватных представлений о ограничениях в еде, в физической нагрузке, в организации учебной и досуговой деятельности, владение достаточным запасом фраз, чтобы донести эти ограничения до другого человека (я не люблю..., мне не нравится..., я не могу делать..., мне нельзя...и т.д.)		
Умение определить потенциально опасные ситуации (угроза личной безопасности со стороны взрослых или сверстников, угроза, в том числе потенциальная, здоровью, неблагоприятная или некомфортная учебная ситуация) и обратиться за помощью, личная психологическая готовность к обращению за помощью		
Знание и умение использовать способы информирования родственников или других взрослых о возникшей опасности или затруднении (умение пользоваться специальной тревожной кнопкой на мобильном телефоне в экстренных случаях, умение написать SMS-сообщение, правильно выбрать адресата (близкого человека), сформулировать возникшую проблему, иметь достаточный запас фраз и определений и др.)		
Знания об источниках помощи в решении проблем (семья, учителя и др, общественные лица: полицейский, социальный работник т.д.); умение обратиться с запросом о помощи, выбрать адекватного адресата и способ обращения (смс, звонок, личное обращение) (Я забыл ключи, жду тебя у подъезда; У меня болит живот, заведи меня из школы; У меня не работает батарейка, а запасной нет; Я не слышу, помогите мне, пожалуйста; Меня мутит; терпеть нет сил; У меня болит ...; Можно я пересяду? Мне не видно. / Я не разбираю этого шрифта. / Повернитесь пожалуйста, я не понимаю, когда не вижу Вашего лица и т.д.)		
Умение выделять ситуации, когда требуется привлечение родителей, и объяснять учителю (работнику школы) необходимость связаться с семьей для принятия решения в области жизнеобеспечения (например, прием медицинских препаратов, вакцинация, ограничения в еде, режиме физической нагрузки), владение достаточным запасом фраз и определений для обозначения возникшей проблемы (Мне надо спросить у мамы, можно ли мне ...; Врач не разрешил мне ...; Спросите у моей мамы, пожалуйста; Свяжитесь с моими родителями, и т.д.)		

Продолжение таблицы

Сформированная потребность разрешения конфликтов во взаимоотношениях, в том числе со сверстниками, и некомфортных ситуаций и жизнеобеспечении самостоятельно (в доступных по возрасту случаях)		
Общая оценка по разделу		
<i>2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни</i>		
Самостоятельность и независимость в быту:		
<ul style="list-style-type: none"> • личная гигиена • одевание и раздевание • прием пищи • передвижение в рамках микросреды дома • поддержание порядка в личном пространстве • сформирована потребность в самостоятельности и независимости в быту и/или обеспечении учебной деятельности (ребенок умеет самостоятельно убирать кровать, обеспечить личную гигиену и др., готовить к уроку рабочее место и убирать его после урока, переодеваться, собирать вещи в сумку и т.д., не обращаясь за помощью к взрослым); 		
Представления об устройстве домашней жизни и активное в ней участие:		
<ul style="list-style-type: none"> • понимание значения домашних дел; • готовность включаться в выполнение, брать на себя ответственность за выполнение домашних дел; • владение достаточным запасом фраз и определений для участия в повседневных бытовых делах 		
Самостоятельность и независимость в школе:		
<ul style="list-style-type: none"> • передвижение в рамках микросреды школы; • поддержание порядка в личном пространстве; • умение ориентироваться в расписании занятий; • владение достаточным запасом фраз и определений для включения в повседневные школьные дела (Скажи, пожалуйста, где кабине ...; Скажи, пожалуйста, какой сейчас будет урок; Я бы хотел отвечать за ...; Я могу помыть ...; Давай я помогу тебе ...; Я готов взять на себя...); • стремление ребенка участвовать в подготовке и проведении внеучебных мероприятий, умение адекватно оценивать свои речевые возможности и ограничения при участии в общей коллективной деятельности, выбирать ту долю участия (занятия, дела, поручения), которую действительно можно выполнить 		
Общая оценка по разделу		
<i>3. Овладение навыками коммуникации</i>		
Умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию как средство достижения цели (вербальную, невербальную):		

Продолжение таблицы

<ul style="list-style-type: none"> • начать и поддержать разговор, завершить разговор; • задать вопрос; • выразить свои намерения, пожелание, опасения; • выразить просьбу; • корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие и т.д. • получать и уточнять информацию от собеседника 		
<p>Восприятие информации: слушание, чтение, восприятие графической информации, восприятие числовой информации, восприятие текстовой информации, восприятие эмоционального контекста, восприятие паралингвистического контекста (жесты, поза и др).</p> <p>Передача информации: письмо, говорение, передача графической информации, передача числовой информации, передача текстовой информации, передача эмоционального контекста, передача паралингвистического контекста (жесты, поза и др).</p>		
<p>Освоение культурных форм выражения своих чувств: способы выражения чувств</p> <ul style="list-style-type: none"> • с помощью вербальных средств; • с помощью мимики; • с помощью интонации; 		
<p>Владение простыми навыками поведения в споре: уважительно относиться к чужой позиции, уметь формулировать и обосновывать свою точку зрения, проявлять гибкость и т.д.</p>		
<p>Сформированные адекватные представления о собственной речи и возможностях других людей понимать ее; владение достаточным запасом фраз и определений (Понятно ли я говорю? Нужно ли мне повторить сказанное? Пожалуйста, дайте мне знать, если моя речь станет непонятной (невнятной, неразборчивой));</p> <p>Представление об особых способах коммуникации людей с ограничениями здоровья</p>		
<p><i>4. Дифференциация и осмысление картины мира</i></p>		
<p>Ориентация в схеме тела; ориентация в семейной среде (знание адреса, членов семьи), ориентация в помещении (знание его частей и их назначения), бытовая ориентировка (знание условий своего быта и умение в них ориентироваться), ориентация в макро пространстве (на улице) и времени (дни недели – времена года – часы); ориентация в микро и макро социуме (усвоение социальных норм и правил поведения со знакомым и незнакомыми людьми)</p>		
<p>Адекватность бытового поведения ребёнка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды:</p> <ul style="list-style-type: none"> • осознание степени влияния своего поведения на окружающих и среду; 		

Продолжение таблицы

<ul style="list-style-type: none"> • способность контролировать поведение с точки зрения обеспечения безопасности личной, а также окружающих и безопасности среды; • способность прогнозировать последствия своих поступков для себя и окружающих; • понимание значения символов, фраз и определений, обозначающих опасность, и умение действовать в соответствии с их значением (Опасно для жизни; Не подходи, убьет; Осторожно, скользко; Осторожно, сосульки; Купаться в этом месте запрещено; Не заплывать за буйки. И др.); 		
<p>Использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знание функционального назначения предметов и объектов; • умение использовать предметыобъекты по назначению; • умение применять знакомые предметы и объекты в нестандартной ситуации; 		
<p>Знание мест за пределами дома и школы и ориентация в них:</p> <ul style="list-style-type: none"> • двора, • дачи, • леса, • парка, • городских и загородных достопримечательностей и др. 		
<p>Владение запасом фраз и определений, для выражения своих впечатлений, наблюдений, действий, коммуникации и взаимодействия с другими людьми в пределах расширяющегося личного пространства</p>		
<p>Развитие активности во взаимодействии с миром, владение достаточным запасом фраз и определений для включения в совместную со взрослым и сверстниками исследовательскую деятельность (Что это такое? Что это значит? Как это происходит? Почему? Что будет, если...; Давайте попробуем сделать так...; Как это работает? Объясните мне, пожалуйста, как...).</p>		
<p>Общая оценка по разделу</p>		
<p><i>5. Дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей</i></p>		
<p>Знание правил поведения в разных социальных ситуациях со взрослыми и детьми разного возраста(с учётом их социальных ролей):</p> <ul style="list-style-type: none"> • с близкими в семье; • с учителями и учениками в школе; • с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т. д. 		

Продолжение таблицы

Знание и использование правил речевого этикета при устной коммуникации (извините, не могли бы; я не помешаю вам?; будьте добры; можно мне...; обращение «вы» или «ты» согласно статусу собеседника).		
Понимание социально приемлемых границ в коммуникации (избегание нескромных вопросов, отказ от назойливости, выбор темы общения).		
Развитие внимания к состоянию, настроению, самочувствию окружающих; развитие дифференциации собственных эмоциональных реакций и понимание эмоциональных проявлений окружающих		
Общая оценка по разделу		
<i>б. Владение адаптивными механизмами (приводится на примере адаптивных механизмов, осваиваемых детьми с нарушением зрения (слепотой))</i>		
Овладение навыками и умениями использования рельефно-точечного шрифта Л. Брайля.		
Умение использовать в социально-бытовой ориентировке тифлотехнические средства: • (перечень средств, входивших в программу обучения СБО)		
Общая оценка по разделу		
Итоговая оценка		

**ПРИМЕРНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ
«РОДИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ»**

№ п/п	Содержание работы	Результаты деятельности	Исполнители
	Формирование и начало деятельности творческого научно-методического коллектива по доработке программ педагогического просвещения родителей и их подготовке к специальным занятиям детей с различными нозологиями инвалидности	Осуществление корректировки существующих программно-методических материалов по психолого-медико-педагогической помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида	Группа специалистов: (педагог-психолог, учитель-дефектолог; учитель-логопед, врач-психиатра, социального педагога, юриста и др.)
	Проведение отдельных лекций и начало регулярной работы родительской школы	Педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания детей-инвалидов	Группа специалистов
	Работа по составлению, тиражированию и распространению серии печатных материалов для родителей под рубрикой «Семь — Я»	Повышение педагогической компетентности родителей в вопросах развития, обучения и воспитания детей-инвалидов, помощь в решении конкретных проблем	Группа специалистов, издательства
	Подготовка и комплектование подборок аудио — и видеокассет цикла «Семейное воспитание» с учетом воспитания, обучения и развития детей с различными нозологиями инвалидности		Группа специалистов
	Создание библиотеки и книжных лавок для родителей, воспитывающих ребенка-инвалида		Группа специалистов
	Распространение личного опыта семейного воспитания		Группа специалистов, родители — участники программ «Родительской школы»
	Проведение серий консультаций для педагогов, специалистов организаций, осуществляющих работу с детьми по программам обучения и воспитания детей-инвалидов	Содействие началу и продолжению работы по внедрению программ «Родительской школы» в другие организации, осуществляющие работу с детьми-инвалидами	Администрация и инициативная творческая группа
	Педагогическая деонтология в работе с родителями детей-инвалидов	Начало осуществления этического этапа программы «Родительской школы» повышения уровня компетентности родителей в вопросах воспитания детей-инвалидов	Инициативная группа родителей, при содействии административно-координационного блока и группы специалистов

МЕТОДИКА
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ
«РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ АРТ-ТЕРАПИИ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ НА ВОДЕ ЭБРУ)»

Цель – содействие социально-личностной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями для их более успешной интеграции в общество.

Задачи:

Образовательные:

- Расширение представлений о видах изобразительного искусства;
- Знакомство с инструментами и материалами, используемыми в Эбру;
- Обучение основным приёмам техники рисования на воде Эбру;
- Знакомство с декоративно-прикладным аспектом Эбру и технологическим процессом переноса созданного на поверхности раствора изображения на заготовки из различных материалов.

Развивающие:

- Развитие художественного и творческого потенциала;
- Развитие образного и ассоциативного мышления;
- Развитие зрительного и цветового восприятия;
- Развитие произвольного внимания;
- Развитие мелкой моторики, системы глаз-рука;
- Развитие навыков самоконтроля и саморегуляции;
- Развитие навыков группового взаимодействия и общения;

Воспитательные:

- Воспитание уважения к культурным традициям других народов;
- Воспитание самостоятельности и аккуратности;
- Воспитание эстетического вкуса.

Коррекционно-реабилитационных:

- Формирование и/или восстановление посредством творческого самовыражения способности к рефлексии;
- Формирование и/или восстановление навыков группового взаимодействия и межличностного общения;
- Формирование более позитивной картины мира и представления о себе.

1-ая и 2-ая неделя обучения

Цель: создание доброжелательной комфортной обстановки для адаптации участников группы к новым условиям и вовлечения обучающихся в активную деятельность.

Задачи:

- знакомство с группой, изучение индивидуальных особенностей обучающихся, подстройка программы и установление контакта;
- знакомство воспитанников с правилами поведения и техникой безопасности на занятиях по Эбру;
- знакомство обучающихся с культурно-историческими аспектами искусства Эбру;
- формирование интереса обучающихся к искусству Эбру и мотивации к творчеству;
- знакомство с материалами и инструментами для Эбру;
- формирование практических навыков их использования;
- развитие навыков общения и группового взаимодействия.

3-я и 4-ая неделя обучения

Цель: закрепление и развитие интереса обучающихся к искусству Эбру и мотивации к творчеству и использование его арт-терапевтического ресурса для решения поставленных психолого-педагогических задач.

Задачи:

- поддержание доброжелательной комфортной обстановки для обеспечения эффективной работы, анализ возникающих проблем, создание (при необходимости) обучающих ситуаций и коррекция процесса;
- знакомство обучающихся с базовыми техниками Эбру;
- формирование навыков применения основных базовых техник Эбру и перенесения созданных художественных образов на бумагу;
- дальнейшее развитие и закрепление навыков общения и группового взаимодействия;
- развитие и дальнейшее закрепление самостоятельности, аккуратности, культуры изобразительной деятельности.

2-ой месяц обучения (5–8-ая недели)

Цель: Использование арт-терапевтического ресурса Эбру для решения поставленных психолого-педагогических задач.

Задачи:

- поддержание доброжелательной комфортной обстановки для обеспечения эффективной работы группы, анализ возникающих проблем, создание (при необходимости) обучающих ситуаций и коррекция процесса;
- закрепление навыков применения основных базовых техник Эбру и перенесения созданных художественных образов на бумагу;
- формирование и/или развитие цветового восприятия и мотивации к созданию самостоятельных композиции с использованием изученных базовых техник;
- формирование навыков создания изображений в сложной технике (т.е. с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу;
- дальнейшее развитие и закрепление навыков общения и группового взаимодействия;
- развитие и дальнейшее закрепление самостоятельности, аккуратности, культуры изобразительной деятельности.

3-ий месяц обучения (9–12-ая недели)

Цель: Использование арт-терапевтического ресурса Эбру для решения поставленных психолого-педагогических задач.

Задачи:

- поддержание доброжелательной комфортной обстановки для обеспечения эффективной работы группы, анализ возникающих проблем, создание (при необходимости) обучающих ситуаций и коррекция процесса;
- дальнейшее развитие цветосприятия и закрепление мотивации к созданию самостоятельных композиций с использованием изученных базовых техник;
- закрепление навыков создания изображений в сложной технике (т.е. с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу;
- знакомство обучающихся с техникой создания формализованных изображений;
- знакомство обучающихся с возможностями использования образов, созданных в технике Эбру, в сфере дизайна;
- знакомство обучающихся с техниками перенесения созданных изображений на различные поверхности;

-
- дальнейшее развитие и закрепление навыков общения и группового взаимодействия;
 - развитие и дальнейшее закрепление самостоятельности, аккуратности, культуры изобразительной деятельности.

4-ый месяц обучения (13–16-ая недели)

Цель: Использование арт-терапевтического ресурса Эбру для решения поставленных психолого-педагогических задач.

Задачи:

- поддержание доброжелательной комфортной обстановки для обеспечения эффективной работы группы, анализ возникающих проблем, создание (при необходимости) обучающих ситуаций и коррекция процесса;
- закрепление навыков создания изображений в сложной технике (с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу и другие поверхности;
- закрепление навыков создания формализованных изображений;
- дальнейшее развитие цветовосприятия и формирование и/или закрепление навыков создания самостоятельных композиции с использованием изученных базовых техник;
- дальнейшее развитие и закрепление навыков общения и группового взаимодействия;
- развитие и дальнейшее закрепление самостоятельности, аккуратности, культуры изобразительной деятельности.

5-ый месяц обучения (17–20-ая недели)

Цель: Использование арт-терапевтического ресурса Эбру для решения поставленных психолого-педагогических задач.

Задачи:

- поддержание доброжелательной комфортной обстановки для обеспечения эффективной работы группы, анализ возникающих проблем, создание (при необходимости) обучающих ситуаций и коррекция процесса;
- дальнейшее развитие и/или закрепление навыков создания самостоятельных композиции с использованием изученных базовых техник и перенесения созданных изображений на различные поверхности;
- подготовка итоговой выставки работ обучающихся;

-
- подготовка и проведение заключительного занятия;
 - итоговое тестирование и обобщение результатов.

Краткие сведения о коллективе.

Количество обучающихся в группе не должно превышать 6 человек. Группа формируется с учетом возрастных индивидуальных особенностей таким образом, чтобы педагог мог наилучшим образом построить занятие и правильно распределить время на его выполнение.

Занятия проводятся один раз в неделю и длятся один астрономический час. Длительность курса: 20 часов.

Основные направления содержательной деятельности.

Программой предусмотрены различные формы проведения занятий, которые способствуют созданию более эффективной учебно-воспитательной деятельности, направленной на решение поставленных задач: рассказ, беседа, просмотр и обсуждение выполненных работ.

Теоретическая часть дается в форме беседы с просмотром иллюстрированного материала, наглядных пособий, образцов, выполненных мастерами Эбру, а также с изучением аудио- и видеоматериалов. Планируется и посещение мастерских мастеров Эбру, музеев и творческих выставок.

Включены такие формы работ как индивидуальная, работа в паре и в группе. Форма проведения занятия или его части зависит от специфики поставленных задач и индивидуальных особенностей обучающихся.

С целью создания более благоприятной психологической атмосферы осуществляется постоянный контроль психоэмоционального состояния обучающихся и коррекция выбранных форм проведения занятий и методов преподавания, а также своевременное снятие физической и психологической усталости и оживление работоспособности.

Темы и разделы каждого периода обучения взаимосвязаны между собой. Каждый последующий период учитывает актуальный уровень уже полученных знаний, умений и навыков.

В основе занятий лежит практико-ориентированный подход. Навыки техники рисования Эбру передаются в процессе непосредственного взаимодействия обучающихся с мастером, с последующим самостоятельным закреплением индивидуально или в группе. Теоретическая информация передается преимущественно в ходе практических демонстраций.

Овладение техническими приемами ремесла происходит традиционно по принципу: «от простого к сложному», с учетом приобретенного опыта и знаний, при постоянном деликатном внимании и поддержке со стороны мастера. Не директивное внимание и поддержка со стороны педа-

гога способствует эффективной адаптации ребенка к процессу, вселяет веру в свои силы и дает свободу самовыражения.

Но наряду с отработкой точности технических приемов, достаточной для самостоятельной деятельности, не менее важным является вовлечение обучающихся в процесс группового взаимодействия и общения со сверстниками, а также формирование и развитие способности к рефлексии.

Основной принцип занятий — успешная социально-культурная реабилитация через развитие художественных способностей детей и творческой индивидуальности каждого, побуждение к самостоятельному творчеству, в том числе в группе сверстников.

Приобщение к миру прекрасного, к процессу творения раскрывает в каждом все самое лучшее, активизирует скрытые ресурсы и дает любому человеку дополнительный импульс развития, позволяют расширить горизонты своего представления о мире и о себе. Детям и подросткам с особенностями развития такие занятия очень важны.

Занятия по программе проводятся во внеурочное время.

1.4. Краткая характеристика участников образовательного процесса.

Для реализации данной программы необходимо наличие 1 опытного педагога-психолога, имеющего компетенции арт-терапевта и владеющего базовым уровнем техники рисования на воде Эбру и педагога-психолога (или педагога), владеющего навыками техники Эбру, в роли ассистента. Занятия могут проводиться 2-мя арт-терапевтами, обладающими необходимыми навыками рисования на воде. Работа с группой обучающихся с ментальными нарушениями подразумевает наличие компетенций коррекционного педагога.

1.5. Условия реализации программы.

Для организации и эффективного проведения занятий необходимо иметь хорошо освещенный кабинет, рассчитанный на 8 посадочных мест, оснащенного в соответствии с санитарно-техническими требованиями. Помещение должно быть оборудовано водопроводом.

Необходимое оборудование: ученические столы и стулья соответствующие возрастным антропометрическим особенностям детей, стеллажи и шкафы для хранения работ детей и материалов для Эбру, ноутбук, мультимедийный проектор, экран, 2 корзины для мусора, лотки А-4 для Эбру (желательно, 6 — по количеству детей) и/или А-3 (min — 2), приспособление для просушивания работ (специальный стеллаж, сушилка для белья с набором прищепок или дополнительная ровная поверхность), скатерти для столов, глубокие емкости для работы с различными поверхностями помимо бумаги, фартуки для детей.

Необходимые материалы: набор минеральных красок для Эбру на водной основе, раствор с загустителем, желчь крупного рогатого скота, кисти большие и малые по 6 штук (min), набор инструментов для Эбру (шило – 10 шт. (3 вида по 2 шт. (min) + 4), гребень – 2 шт. (min)), бумага для перенесения созданных изображений соответствующего формата – 30 листов на 1 занятие (min), бумага для очистки поверхности раствора – 30–50 листов на 1 занятие, салфетки – 2 пачки на одно занятие, папки для хранения работ соответствующего размера, емкости для хранения раствора, холодильник, ткань, заготовки из различных материалов.

Необходимые дидактические материалы: образцы изделий, созданных с использованием техники Эбру, иллюстрации, аудио и видео материалы.

1.6. Ожидаемые результаты.

По окончании 1-го месяца обучающиеся должны:

Знать:

- правила поведения и техники безопасности на занятиях по Эбру;
- что такое техника рисования на воде Эбру;
- в общих чертах суть технологического процесса (материалы, инструменты, состав красок и раствора)
- иметь представление о культурно-исторических аспектах искусства Эбру;
- иметь представление об основных базовых техниках Эбру.

Уметь:

- находить и применять инструменты в соответствии с поставленной задачей (с помощью взрослого);
- убирать за собой рабочее место (с помощью взрослого);
- применять основные базовые техники Эбру (с помощью взрослого);
- выполнять простейшие задания индивидуально и в группе (с помощью взрослого).

По окончании 2-го месяца обучающиеся должны:

Знать:

- технические приёмы основных базовых техник Эбру и перенесения созданных художественных образов на бумагу;
- о возможности создания изображений в сложной технике (т.е. с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу;

Уметь:

- самостоятельно находить и применять инструменты в соответствии с поставленной задачей;
- самостоятельно убирать за собой рабочее место;

-
- самостоятельно применять основные базовые техники Эбру;
 - самостоятельно выполнять простейшие задания индивидуально и в группе.

По окончании 3-го месяца обучающиеся должны:

Знать:

- технологические приемы создания композиции с использованием изученных базовых техник;
- технологические приемы создания изображений в сложной технике (т.е. с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу;
- технологические приемы создания простейших формализованных изображений;
- о возможностях использования образов, созданных в технике Эбру, в сфере дизайна;
- о возможностях перенесения созданных изображений на различные поверхности.

Уметь:

- применять технологические приемы создания композиции с использованием изученных базовых техник (с помощью взрослого);
- применять технологические приёмы создания изображений в сложной технике (с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу (с помощью взрослого);
- применять технологические приемы создания простейших формализованных изображений (с помощью взрослого).

По окончании 4-го месяца обучающиеся должны:

Знать:

- технологические приемы создания изображений в сложной технике (с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу и другие поверхности;
- технологические приемы создания простейших формализованных изображений;

Уметь:

- самостоятельно применять технологические приемы создания композиции с использованием изученных базовых техник;
- самостоятельно применять технологические приемы создания изображений в сложной технике (с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу;

-
- применять технологические приемы создания изображений в сложной технике (с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на иные поверхности (с помощью взрослого);
 - применять технологические приемы создания простейших формализованных изображений (с помощью взрослого);
 - выполнять простейшие групповые задания;
 - выражать свое отношение к своим работам и работам товарищей (с помощью взрослых).

По окончании 5-го месяца обучающиеся должны:

Знать:

- технологические приемы создания изображений в сложной технике (с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу и другие поверхности;
- технологические приемы создания простейших формализованных изображений;

Уметь:

- самостоятельно применять технологические приемы создания изображений в сложной технике (с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу и иные поверхности;
- самостоятельно применять технологические приемы создания простейших формализованных изображений;
- самостоятельно или с помощью взрослых выполнять простейшие групповые задания;
- самостоятельно или с помощью взрослых выражать свое отношение к своим работам и работам товарищей.

Правильно оценить результаты, полученные в ходе занятий, поможет диагностика. Динамика изменений определяется с учетом:

- результатов наблюдений за процессом деятельности обучающихся в ходе занятий Эбру и анализа их работ;
- результатов наблюдений педагогов общего образования динамики в процессе учебной деятельности, общения и взаимодействия с детьми и взрослыми в ходе учебно-воспитательного процесса;
- результатов наблюдений родителей поведения детей в семье.

Контроль за достижениями обучающихся предусмотрен в течении всего периода проведения занятий.

Циклограмма занятия

№ п/п	Содержание	Продолжительность
1	Ритуал приветствия	5 мин
	Актуализация знаний, полученных в ходе предыдущих занятий	5 мин
	Объявление темы и проговаривание полного алгоритма текущего занятия	5 мин
	Краткая теоретическая часть с использованием отобранных средств наглядности	5 мин
	Подготовка рабочего места	5 мин
	Основная часть. Работа по показу мастера (в т.ч. совместно с ним) с самостоятельным закреплением в индивидуальном режиме и в группе	20 мин
	Уборка рабочего места	10 мин
	Ритуал прощания и обратная связь: что понравилось	5 мин
Итого:		1 час

Учебно-тематический план

№ п/п	Наименование темы	Количество часов		
		Всего	Теоретические занятия	Практические занятия
1	Краткие сведения об искусстве Эбру	1	1	—
2	Базовые техники создания основных видов формализованных изображений (круг, цветы, сердце, птица и пр.)	2	1	1
3	Базовые навыки рисования на воде с переносом изображения на бумагу	4	—	4
4	Навыки создания изображений и композиций в сложной технике (т.е. с использованием нескольких базовых техник Эбру) и перенесения созданных художественных образов на бумагу и иные материалы: ткань, керамику, дерево и пр.	8	—	8
5	Подготовка работ для школьной выставки	3	3	—
6	Экскурсия в Турецко-русский культурный центр. Знакомство с культурой и искусством Турции	2	2	—
7	Всего часов:	20	7	13







ПЛАН ПРОВЕДЕНИЯ МЕЖШКОЛЬНОЙ ВЫСТАВКИ

Цель выставки: обогащение социального опыта обучающихся.

Задачи:

- содействовать совершенствованию коммуникативных и поведенческих навыков обучающихся;
- способствовать личностной самореализации учащихся через создание и презентацию картин.

Участники:

- Обучающиеся – участники творческих занятий по Эбру.
- Обучающиеся других образовательных организаций.
- Родители и члены семей участников творческих занятий Эбру.
- Гости мероприятия.
- Педагоги, специалисты образовательной организации.
- Педагоги и специалисты других образовательных организаций.

Этапы проведения:

- Подготовительный этап. (Отбор работ для выставки, планирование оформления отобранных работ, формирование групп помощников, инструктаж, подбор и подготовка помещения).
- Оформление выставки. (Оформление выставки. Отбор экспонатов для выставки, сделанных мастерами, размещение экспонатов);
- Организация ознакомительной экскурсии по выставке для участников мероприятия;
- Проведение завершающих открытых мастер-классов совместно с обучающимися для всех желающих.
- Рефлексия.





ПЕРЕЧЕНЬ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ ФЕДЕРАЛЬНОГО, РЕГИОНАЛЬНОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УРОВНЕЙ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИХ ОРГАНИЗАЦИЮ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ АДАПТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Нормативные акты федерального уровня

- Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
- Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
- Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
- Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом Российской Федерации от 4 февраля 2010 г. № Пр-271);
- Федеральный закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
- Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10 июля 2015 г. № 26).
- О внесении изменений в СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 27 августа 2015 г. № 41.
- Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
- Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
- Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

-
- Постановление Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 95 «О порядке и условиях признания лица инвалидом»
 - Приказ Минобрнауки России от 23 января 2014 г. № 36 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования».
 - Приказ Минобрнауки России от 14 июля 2013 г. № 464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования».
 - Приказ Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897».
 - Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
 - Письмо Минобрнауки России от 31 июля 2014 г. № 08-1002 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по реализации полномочий субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению реализации прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования).
 - Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».
 - Приказ Минобрнауки России от 11 мая 2016 г. № 536 «Об утверждении Особенности режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
 - Приказ Минобрнауки России от 4 октября 2010 г. № 986 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений».
 - Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих».
 - Приказ Минобрнауки России от 12 марта 2014 г. № 177 «Об утверждении порядка и условий осуществления перевода обучающихся из одной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, в другие организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам соответствующих уровня и направленности».
 - Приказ Минобрнауки России от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
 - Приказ Минобрнауки России 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положение о психолого-медико-педагогической комиссии».

-
- Приказ Минтруда России от 16 ноября 2015 г. № 871н «Об утверждении профессионального стандарта «Сопровождающий инвалидов, лиц с ОВЗ и несовершеннолетних».
 - Приказ Минобрнауки России от 22 сентября 2015 г. №1040 «Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных услуг) в сфере образования, науки и молодежной политики, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) государственным (муниципальным) учреждением».
 - Приказ Минобрнауки России от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».
 - Постановление Правительства Российской Федерации от 10 июля 2013 г. № 582 «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации»;
 - Приказ Министерства финансов Российской Федерации от 21 июля 2011 г. № 86н «Об утверждении порядка предоставления информации государственным (муниципальным) учреждением, ее размещения на официальном сайте в сети Интернет и ведения указанного сайта»;

Документы федерального уровня, имеющие рекомендательный характер

- Письмо Минобрнауки России от 12 февраля 2016 г. № ВК-270/07 «Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования».
- Письмо Рособрнадзора от 16 апреля 2015 г. № 01-50-174/07-1968 «О приеме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья».
- Письмо Минобрнауки России от 9 апреля 2014 г. № НТ-392/07 «Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
- Письмо Минобрнауки России от 13 января 2016 г. № ВК-15/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Рекомендациями Министерства образования и науки Российской Федерации органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по реализации моделей раннего выявления отклонений и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей»).
- Письмо Минобрнауки России от 2 февраля 2016 г. № ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах»).
- Письмо Минобрнауки России от 13 ноября 2015 г. № 07-3735 «О направлении методических рекомендаций по выявлению и распространению наи-

более эффективных практик образования детей с ограниченными возможностями здоровья».

- Письмо Минобрнауки России от 10 февраля 2015 г. № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Нормативные акты регионального уровня

- Региональная программа развития образования.
- План-график мероприятий регионального уровня по организации работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов.
- Рекомендации по разработке механизма оценки качества образования для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы с учетом компонента жизненной компетенции и требованиями к результатам образования программ для каждой категории детей с ОВЗ в соответствии с вариантами ФГОС.
- Рекомендации по разработке алгоритма организации работы образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы в зависимости от нозологии детей-инвалидов.
- Документ органа государственной власти субъекта Российской Федерации, определяющий нормативные затраты на оказание государственной или муниципальной услуги в сфере образования по созданию специальных условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (согласно статье 99, п. 2. ФЗ-273).
- Проект договора о сетевом взаимодействии общеобразовательного учреждения с ресурсными организациями для организации работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов.

Нормативные акты муниципального уровня

- На муниципальном уровне должны быть утверждены:
- План-график мероприятий муниципального уровня по организации работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы в общеобразовательных организациях муниципального образования.
- Пакет нормативных документов, регламентирующих оказание ППМС-помощи обучающимся в образовательных организациях муниципального образования.
- Приказ «Об утверждении перечня услуг (работ) муниципальными казенными, бюджетными, автономными учреждениями при исполнении муниципального задания».
- Приказ «О порядке разработки и утверждении показателей, характеризующих качество предоставления услуг (выполнения работ) муниципальными казенными, бюджетными, автономными учреждениями при исполнении муниципального задания».

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ
ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ
ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**

Учебное пособие

Ответственный редактор – *Ворошилова Е.Л.*

Редактор – *Кошечкина Т.В.*

Компьютерная верстка *Т. Соколова*

Подписано в печать 14.11.2017. Бумага офсетная № 1

Формат 60×84 ¹/₁₆. Усл.-печ. л. 26

Тираж 500 экз. Заказ №

Наши координаты:

г. Москва, Головинское шоссе д. 8, корп. 2а

www.apkpro.ru

Отпечатано в ООО «Подольская Периодика».

Сайт: www.podolsk-print.ru.

E-mail: sales@podolsk-print.ru

Телефон: 8(495) 506-15-60